

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Chocholoušová

Studijní styly studentů středních škol

Learning styles of Students of Secondary Schools

2013

Vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za veškerou podporu, odbornou pomoc a cenné připomínky, které mi poskytovala při zpracovávání bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala oběma pardubickým středním školám za možnost provedení výzkumu, konkrétně pak panu Mgr. Lukáši Diepoldovi za vstřícnou a efektivní spolupráci při zadávání dotazníků.

Poděkování patří také mojí rodině, mému příteli a ostatním přátelům za obrovskou morální podporu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne _____

podpis: _____

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na studijní styly studentů středních škol, konkrétně na studenty středních odborných škol a středních odborných učilišť. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje vymezení základních pojmů jako je učení, učící se jedinec a smysluplné učení. Dále analyzuje pojem studijní styl a jemu příbuzné pojmy, jako je například kognitivní styl. Závěr teoretické části se věnuje diagnostice a ovlivňování učebních stylů, na což navazuje praktická část. Praktická část je tvořena kvantitativním výzkumem studijního stylu na středních školách se zaměřením na zjištění převažujícího studijního stylu, porovnání jednotlivých typů škol z hlediska studijního stylu a navržení případné práce s negativním studijním stylem, konkrétně doporučení k nápravě tohoto stylu směrem ke smysluplnému učení.

Klíčová slova

studijní styl, styl učení, kognitivní styl, studenti středních odborných škol, studenti středních odborných učilišť, negativní studijní styl, práce se studijním stylem, náprava studijního stylu

Abstract

This thesis is focused on learning styles of students of secondary schools, particularly of secondary vocational schools. It is divided in two parts – theoretical and practical. The theoretical part deals with the definitions of basic terms as learning, learner and meaningful learning. It also analysis the term learning style and other related terms, such as cognitive style. Final section of the theoretical part is dedicated to measurement and influencing od leraning styles as a preparation for practical part. Practical part consists of quantitative research of learning style at secondary schools, with a focus on finding the prevailing learning style at secondary schools, comparing different types of schools in terms of learning style and proposing potential work with negative learning style, specifically on recommendations to change learning style towards meaningful learning.

Key words

learning style, cognitive style, students of secondary vocational schools, negative learning style, work with learning style, change of learning style

Obsah

Seznam zkratk	6
Úvod.....	1
1. Pojetí učení a učící se jedinec	3
1.1 Učení	3
1.2 Učící se jedinec	7
2. Studijní styl – vymezení	11
2.1 Styl	11
2.2 Kognitivní styl.....	12
2.3 Taktiky a strategie a pojetí a přístupy k učení.....	15
2.4 Styly učení/studijní styly.....	17
3. Diagnostika a ovlivňování studijních stylů.....	21
3.1 Diagnostika studijních stylů	21
3.1.1 Metody přímé.....	21
3.1.2 Metody nepřímé.....	22
3.2 Ovlivňování učebních stylů.....	24
4. Metodologie výzkumu	29
4.1 Cíle výzkumu	29
4.2 Zkoumaný vzorek.....	29
4.3 Metoda výzkumu.....	30
4.4 Způsob zpracování dat	31
5. Výsledky výzkumu	34
5.1 Převažující studijní styl	34
5.2 Porovnání typů škol.....	37
6. Návrh práce s negativním studijním stylem	41
6.1 Co napravovat?.....	41
6.2 Jak napravovat?	41
Závěr	45
Seznam použité literatury	49
Seznamy.....	56
Seznam příloh	57

Seznam zkratek

ASI	Approaches to Study Inventory
LSI	Learning Style Inventory
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
SPQ	Study Process Questionnaire
SŠ	střední škola

Úvod

V současné době, kdy se svět stává globálním a společnost je nazývána postmoderní (Lehmannová, a další, 2010) se vzdělávací proces a celé pojetí učitelské profese nachází na jakési křižovatce, dle některých autorů (Helus, 2010) dokonce i v krizi. Tuto situaci tak provází nesčetné návrhy, jak přizpůsobit vzdělání této době, jaké cíle si stanovovat, jakými metodami vyučovat apod. (Helus, 2010)

Téma této bakalářské práce – Studijní styly studentů středních škol – se současné doby zdánlivě nedotýká, a zdá se být zamyšlením nad zastaralou problematikou. Není tomu tak. Tato bakalářská práce se zabývá studijními styly studentů středních škol skrze problematiku smysluplného učení, jakožto nového pojetí učení současné doby. Práce je uchopena jako možnost, jak využít správný studijní styl k dosažení efektivního, smysluplného učení.

Prvním cílem této seminární práce je tedy vymezit základní teoretický rámec práce, konkrétně pak analyzovat a definovat pojem studijní styl a jemu blízké pojmy, zejména kognitivní styl. Dalšími cíli se zabývá práce ve výzkumné části a jedná se o zjištění převažujícího studijního stylu na středních školách a porovnání jednotlivých typů škol z hlediska stylů učení. Při zjištění výskytu negativního studijního stylu je navazujícím cílem i navržení práce s negativním studijním stylem, navržení jeho nápravy.

Tyto cíle jsou sledovány ve třech teoretických a ve třech praktických kapitolách. První kapitola je věnována pojetí učení, učícího se jedince a vydefinování pojmu smysluplné učení. V druhé kapitole pokračuje teoretický rámec vymezením pojmů kognitivní styl, strategie a taktiky učení, pojetí a přístupy k učení a konečně samotným zavedením pojmu studijní styl. Třetí kapitola vytváří můstek mezi teoretickou a praktickou částí a zabývá se metodami diagnostiky studijních stylů a teoretickými východisky a možnostmi pro jejich ovlivňování.

Praktická část je uvedena metodologií, kde je jasně určen cíl výzkumu a k němu se vztahující hypotézy, dále je připojena analýza výzkumného vzorku, zvolené metody výzkumu i metody zpracování dat. Pátá kapitola je v podstatě stěžejní praktickou kapitolou, jelikož jsou v ní představeny všechny výsledky výzkumu, ověřeny jednotlivé hypotézy a naplněny stanovené cíle práce. Vše je doplněno přehlednými tabulkami a grafy. Šestá kapitola je chápána jako kapitola aplikační, která naplňuje poslední cíl, a sice navržení práce s negativním studijním stylem. Obsahuje konkrétní návrhy pro učitele i žáka, jak společně postupovat a přibližovat se smysluplnému učení.

Pojem studijní styl je v literatuře označován nejrůznějšími pojmy, což vychází i z tzv. zmatení definic, o kterém se v souvislosti s tímto tématem hovoří. V této práci je vycházeno zejména z anglického pojmu „learning style“, který je do češtiny překládán více způsoby, a sice jako studijní styl nebo styl učení, případně učební styl. Všechna tři vyjmenovaná sousloví jsou v této práci používána jako synonyma, nejvíce je však užíván pojem studijní styl, který je uveden i v názvu práce.

Dalšími pojmy, které je nutno vyjasnit jsou pojmy žák a student. V práci je snaha o používání pojmu žák ve smyslu univerzálního vyjádření pro osobu zapojenou do interakce s učitelem bez ohledu na konkrétní úroveň školy. Pojem student je pak používán z větší části pro osobu vzdělávanou na střední škole. Občasná záměna pojmů však není vyloučena. To nutně nemusí znamenat neschopnost rozlišit pojmy žák a student ve spojení s konkrétním typem školy, nýbrž možný jiný překlad z anglického jazyka, případně snahu o použití synonyma tam, kde je potřebné.

Co se týče použitých zdrojů, práce se silně opírá o publikaci Jiřího Mareše – Styly učení žáků a studentů – která je považována za brilantní souhrn poznatků o studijních stylech. Dále jsou využity odborné články či publikace klasických autorů se studijním stylem spojených (např. Schmeck, Messick, Claxton, Curryová, Dunnovi, Price, Entwistle, Kolb a další) a to jak v anglickém, tak i v českém znění. Klasické poznatky jsou pak tam, kde je to vhodné, doplněny aktuálními studiemi a výzkumy. V neposlední řadě se práce opírá o tradiční učebnicové autory jako je Čáp nebo Fontana.

1. Pojetí učení a učící se jedinec

Předtím, než bude pozornost upjata na jádro práce, kterým je studijní styl, je považováno za důležité objasnit pojem učení a vymezit pojetí učení, které je používáno v této práci. Tato kapitola se tedy věnuje pojmu učení a jeho pojetí, konkrétně pak smysluplnému učení, na které navazují individuální zvláštnosti jedince, které tento proces ovlivňují.

1.1 Učení

Učení je jedním z klíčových psychologických, tím pádem i pedagogicko-psychologických pojmů, pro nějž neexistuje všeobecně akceptovatelná definice. Pedagogický slovník uvádí z novějších vymezení dvě: (Průcha, a další, 2001 str. 259)

Prvním je pojetí Kuliče (1992): „*Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.*“. Vedle Kuliče (1992) chápe učení jako neustálé přizpůsobování se našemu prostředí i Bouton (2007).

Druhou a podstatně kratší definici s důrazem na zkušenosti podává Čáp (1993): „*Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.*“

Přestože je těžké se shodnout na jednotné definici, Fontana uvádí, že většina psychologů by nejspíš souhlasila s formulací, „*že učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti.*“ (Fontana, 1997 str. 146). Ostatně toto pojetí učení potvrzuje i Pierce (2008), který jej chápe právě jako relativně trvalou změnu reakce na určitou situaci na základě zkušenosti. (Pierce, 2008)In: (Lund, 2010 str. 12) Tato definice dává důraz na tři faktory: (Fontana, 1997 str. 146)

- učení musí jedince nějak změnit,
- tato změna nastává v důsledku zkušenosti,
- je to změna v potenciálním chování.

Učením se v průběhu historie zabývaly nejrůznější psychologické směry od psychoanalýzy přes behavioristickou psychologii až k humanitnímu pojetí a kognitivismu (Čáp, a další, 2001 stránky 118-139). Následující tabulka 1 velmi zjednodušeně mapuje posuny v názorech na učební činnost žáka během století.

Tabulka 1 - Metaforické vyjádření posunu v názorech na školní učení a vyučování

Časové období	Pojetí učení	Pojetí žáka	Pojetí učitele
1900-1950	učení je zpevňování reakcí	žák je příjemcem odměn a trestů	učitel je distributorem odměn a trestů
1960-1970	učení je získávání poznatků	žák je procesor zpracovávající informace	učitel je zprostředkovatelem znalostí
1980-1990	učení je konstruování znalostí	žák je aktér hledající význam a smysl toho, čemu se učí	učitel je žakovým průvodcem na cestě poznávání

Zdroj: tvorba autorky dle (Mayer, 1992) In: (Čáp, a další, 2001 str. 404)

Uvedená tabulka 1 záměrně nezobrazuje vývoj všech psychologických směrů, které se kdy k učení vyjadřovaly, jelikož se snaží pouze postihnout obecný trend vývoje v celé euroatlantické oblasti. (Čáp, a další, 2001) Pro potřeby práce je tento přehled zcela postačující, naopak konkrétní proudy zde nejsou tolik významné a byly by pouze matoucím prvkem.

Nastíněný vývoj začíná principem odměna-trest, který odpovídá spíše programovanému učení neboli operantnímu podmiňování, kdy kladná reakce upevňuje určitý druh chování, naopak negativní zpětná vazba snižuje pravděpodobnost reagování jedince daným způsobem. Učení je tedy upevňováním reakcí (Fontana, 1997 stránky 147-148). Další posun je charakteristický určitou pasivitou žáka a odpovídá transmisivnímu paradigmatu vyučování, kdy učení chápeme pouze jako získávání poznatků a učitele jako garanta pravdy, který tuto pravdu tzv. nalévá do inteligence jedince, jenž je v tomto pojetí prázdnou nádobou (Kasíková, 2007 str. 122). Poslední etapa přechází v konstruktivistické pojetí, které vidí učení jako konstrukci znalostí, učitele jako osobu zprostředkující poznání a umožňující restrukturalizaci prekonceptů – předchozích vědomostí – žáka. (Kasíková, 2007 str. 122)

Od 90. let však nastává ještě jeden posun, který navrhuje Helus (2010) v souvislosti s upozorněním na současnou krizi, kterou nepovažuje pouze za ekonomickou, ale operuje zde s pojmy jako úzkost, nejistota, neklid. Petrušek (2006) v podstatě potvrzuje tyto charakteristiky dnešní doby, když upozorňuje na to, že na jedné straně žijeme déle, cestujeme, nakupujeme, užíváme si, že také kromě reálného světa žijeme v mnoha světech virtuálních, kde možnosti komunikace jsou nevyčíslitelné, proudy informací nekončící, ale na druhé straně souběžně s tím sílí pocit, že se nacházíme ve společnosti, od které nevíme, co máme čekat. Dále Petrušek (2006) metaforicky hovoří o sopce, o níž nevíme, zda a kdy může

vybuchnout, a s jakými dopady to bude spojeno. Helus (2010) přichází dokonce s kritikou vzdělanostní společnosti, která se mu zejména kvůli snaze o zakódování se do ekonomického systému zdá spíše jako činitel posouvající krizi do další etapy. Proto také říká, že je nutno se znovu ptát *„jakým cílům je třeba naše edukační úsilí podřídít; jaké kvality je třeba v člověku posilovat, aby tyto cíle neztrácel ze zřetele; tedy, k jakému poslání člověka vychovávat, vzdělávat, edukovat, má-li být odvráceno to, co hrozí.“* (Helus, 2010 str. 29). Helus (2010) a tak volá po změně rozvíjením tzv. edukační kultury obratu, který se mu zdá být jedním z možných řešení.

Právě poslední posun je charakteristický i pro současnou pedagogickou psychologii, která usiluje o to, aby nejen ve škole, ale i doma, postupně převažovalo tzv. meaningful learning neboli smysluplné učení. (Čáp, a další, 2001 str. 385) Toto učení se vyznačuje sedmi charakteristikami, je to učení: (Shuell, a další, 1996); (De Corte, 1996) In: (Čáp, a další, 2001 stránky 385-387)

- aktivní – zahrnuje motivaci žáka k učení, vytrvání v učení, porozumění poznatkům apod.,
- konstruuující – žák vychází ze svých dosavadních znalostí, zkušeností i zájmů, navíc poznatky pouze nepřijímá, ale aktivně zpracovává,
- kumulativní – jedná se o kumulaci znalostí a jejich skládání k sobě, do sebe a na sebe. Poznatky by měly do sebe zapadat a mít pevný podklad (záleží tedy na kvalitě dosavadních znalostí),
- autoregulované – postupně by měl žák přestat spoléhat na jiné osoby v řízení učení a naučit se ho řídit sám,
- zacílené – jasné cíle a přiměřená očekávání. Cíle by se měly stát žákovými cíli (ztotožnění),
- situované – učení není jen zpracování informací (kognitivní proces), ale je závislé na zvláštnostech obsahu, specifikách sociálního prostředí,
- individuálně odlišné – každý rozumí učivu jinak, navíc lze také nalézt i rozdíly v předpokladech pro učení i v průběhu učení různých jedinců; dále jsou odlišnosti v postojích k učení, v zájmech o určité téma, ale dle některých autorů i v kognitivních stylech a stylech učení.

Na uvedené charakteristiky smysluplného učení navazují konkrétní složky smysluplného učení, které v podstatě reprezentují obvyklý průběh učení: (Shuell, 1992)In: (Čáp, a další, 2001 stránky 388-391)

1. očekávání – žák by měl mít představu o tom, co ho čeká, zahrnuje afektivní cíle (těším se – netěším se) a kognitivní cíle (průměrně obtížné – obtížné úkoly),
2. motivování – žák by měl vynaložit úsilí pro vykonání úkolu, ať už je motivace vnější (známka, vysvědčení, rodiče,...) nebo vnitřní (zájem o téma, potřeba být kompetentní,...),
3. aktivování dosavadních znalostí – vyvolání dosavadních poznatků, aby na ně mohly navázat nové (učitelem nebo žákem samotným),
4. pozornost – dokázat se soustředit na určitý dílčí úkol a jeho podstatu,
5. překódování – první proces překódování se týká lepšího zapamatování (nalezení smyslu, osobního významu nebo zkušenosti pro lepší přesunutí do dlouhodobé paměti); druhý proces je úpravou učiva tak, aby se žákovi dobře učilo (zjednodušení, schematizace, organizace apod.,
6. srovnávání – pro smysluplné učení je důležité aktivovat procesy porozumění, nejen mechanicky memorovat, tedy porovnat nové a staré učivo a hledat a vytvářet vztahy mezi nimi na základě podobnosti či odlišnosti),
7. generování hypotéz – hledání různých cest k vyřešení problému (když udělám toto, tak se stane tohle...),
8. opakování – zde se nejedná pouze o odříkávání něčeho typickou reprodukcí, nýbrž o vracení se k učivu, hledání hlubších vztahů a smyslu, odkrývání dříve nepostřehnutých vazeb apod.,
9. zpětná vazba – žák dostává po výkonu informaci o jejím průběhu a výsledku, kvalitativní zhodnocení, detailní rozbor, které by měly být zpočátku průběžné, dostatečně podrobné a okamžité,
10. hodnocení – může se jednat o sumativní hodnocení typu prospěl/neprospěl, tedy konečného verdiktu nebo o formativní hodnocení dílčích úseků, které je spíše neveřejné a opravitelné,
11. monitorování – žák by měl sledovat své učení i jeho průběh, jelikož se jedná o dlouhodobý proces a naučit se kromě pozorování i sebehodnocení

12. kombinování, integrování, syntéza – spojování dosavadních poznatků s novými poznatky z různých zdrojů tak, aby se žák naučil integrovat, syntetizovat a dospěl k poznatkům vyššího řádu.

Výše uvedené pojetí, ale i konkrétní složky tohoto procesu poukazují na fakt, že učení není pouze poznávání (kognice) a mechanické osvojování poznatků. Naopak se jedná o komplexní proces, který směřuje k přizpůsobení se prostředí a který souvisí i s mnoha dalšími faktory působícími na jednotlivce jako jsou myšlenkové operace, motivace, strategie k zapamatování, strategie překódování, generování hypotéz, řešení problémů apod. Právě na tento komplex smysluplného učení chce tato práce při pojetí studijního stylu navazovat, chce poukázat na to, jak může pozitivní studijní styl dovést žáka právě ke smysluplnému a efektivnímu učení.

1.2 Učící se jedinec

Pro studijní styl je podstatný nejen samotný pojem učení, ale také – pochopitelně – samotný žák v procesu učení a jeho individuální zvláštnosti v učební situaci. Z pojetí učení jako smysluplného aktu žáka tak vyplývá i určitá charakteristika učícího se jedince.

V učících se osobách je řada činitelů, které ovlivňují jejich schopnost učit se. Asi nejznámější z nich jsou kognitivní činitele jako inteligence, zpracování informace a tvořivost. (Fontana, 1997 str. 151).

Inteligence je jedním z nejdiskutovanějších témat v oblasti školství. Velmi známou definicí inteligence je definice od Piageta, která říká:

„Intelligence je adaptace...Pokud tvrdíme, že intelligence je určitý typ biologické adaptace, znamená to, že předpokládáme, že je to v podstatě organizace, jejíž funkcí je strukturovat vesmír stejně jako organismus strukturuje bezprostřední prostředí. Intelligence je schopnost asimilace v té míře, v jaké do svého rámce pojímá zkušenosti...Nemůže být pochyb o tom, že duševní život je také přizpůsobování se prostředí. Asimilace nikdy nemůže být čistá, protože zahrnováním nových elementů do dřívějších schémat intelligence neustále upravuje předchozí znalosti a schémata tak, aby vyhovovaly novým elementům.“ (Piaget, 1963) In: (Indiana University, 2012)

Fontana chápe inteligenci jako *„schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů“*. Dochází tak k závěru, že je málo oblastí formální školní práce, které by jí nebyly ovlivňovány. (Fontana, 1997 str. 102). Intelligence totiž hluboce ovlivňuje způsob toho, jak

myslíme a jak využíváme myšlení ke zpracování zkušenosti, vyřešení problému atp. (Fontana, 1997 str. 116)

O tom, do jaké míry má inteligence vliv na učení se vedly a stále vedou velmi široké a žhavé diskuze a vytváří se tak spektrum nejrůznějších názorů.

Zajímavou syntézu mezi extrémními názory prezentuje Peterson (1922), podle něhož je pravdou, že míra inteligence poněkud úzce souvisí jak s úrovní, tak s limity učení, obzvláště co se týká vyšší formy učení. Učení je vlastně přizpůsobení se vnějším podmínkám, a tak je jistě třeba do značné míry posuzovat inteligenci právě podle povahy tohoto přizpůsobení se. Ale kompletní identifikace schopnosti učit se a inteligence je dle něj nesprávná a přinejmenším matoucí. (Peterson, 1922 str. 375). Také i podle Fontany (1997) je inteligence pouze jednou z mnoha psychologických proměnných, které ovlivňují školní pokroky dítěte. (Fontana, 1997)

Přístup zpracování informace souvisí hned s několika složkami smysluplného učení. Zabývá se tím, jak děti rozpoznávají, kódují, uchovávají si a vybavují informace při řešení kognitivních úkolů. (Fontana, 1997 str. 75). Mnoho k této teorii přispěli Piaget (Piaget, Inhelderová, 1970) a Bruner (Bruner, Goodnow, Austin, 1965), kdy oba rozlišují určité vývojové fáze kognitivního vývoje myšlení jdoucí od prosté reflexivity a aktivity, přes konkrétní pojmy s určitou dávkou představivosti až k formálním operacím neboli symbolickému myšlení. Rozdíl mezi autory je v tom, že Piaget jednotlivé fáze nahrazuje vyššími stádii, zatímco Bruner se domnívá, že určitá část z předchozího stádia myšlení se člověku uchová, a on tak používá nejen vyšší formu myšlení, ale občasně i operace nižšího stádia.¹

Dalším základním faktorem, který ovlivňuje schopnost učit se je tvořivost. Tvořivost je *„dispozice k činnosti v problémové situaci, která nemá známé řešení nebo kde rutinní řešení nejde použít. Řešitel však umí a má potřebu identifikovat problém (nebo v dané situaci i více problémů), umí systematicky hledat možné cesty řešení a má návyk je systematicky zkoušet nebo volit ten postup, který zhodnotil jako nejvhodnější pro daný problém a dané podmínky.“* (Smékal, 1996 str. 8). Podle Skalkové (2007) souvisí s tvořivostí i určité osobnostní vlastnosti jako je zvýšená intelektuální aktivita a s ní spjatá motivace, dále pak záliba pro nové věci,

¹ Piaget uvádí stádium senzomotorické, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací. (Piaget, a další, 1970). Bruner uvádí také tři soustavy myšlení, a sice akční, ikonickou a symbolickou. (Bruner, a další, 1965)

pracovitost, vytrvalost nebo sebevědomí a Rogers (1995) navíc uvádí, že tvořivost je něco, co je vlastní každému člověku a reprezentuje jeho nutkání realizovat se, aktivizovat všechny dostupné kapacity.

Kromě tří výše uvedených existují ovšem mnohé další - pro učitele stejně důležité - činitele, které mohou ovlivňovat schopnost učení učícího se jedince a o nichž se často ví o dost méně. Jedná se o: (Fontana, 1997 stránky 151-160).

- afektivní činitele (tj. citové)
 - úzkost – důležitá je úroveň úzkosti učícího se jedince. Určitý stupeň úzkosti je motivující, nicméně příliš mnoho úzkosti může učení tlumit nebo mu přímo bránit. Jedním z nejmocnějších zdrojů úzkosti je strach ze selhání.,
 - sebepojetí – velký vliv na výkon má sebevědomí a sebehodnocení. Je prokázáno, že dítě se stejnými schopnostmi, ale nesebevědomé, nedosáhne mnohdy na výkon dítěte sebevědomého se stejnými schopnostmi. Učitel může k sebedůvěře pomoci pochvalou, vytvářením možností k úspěchu apod.,
 - extroverze-introverze – důležité jsou podmínky pro učení těchto jedinců. Introvert potřebuje stabilitu a klid ve vnitřním světě myšlenek a citů, zatímco extrovert má rád rozmanitost a vnější svět lidí.,
- motivaci
 - intrinsická (vnitřní, pocházející z jedince samého) – její chápání je založeno na pudu zvědavosti, který podněcuje zkoumání a objevování. Dalším motivačním činitelem může být stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností s výukou, zájmem žáka o dané téma apod.,
 - extrinsická (vnější) – obvykle zahrnuje známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení, ale i pochvalu, odměnu apod. Je využívána při nedostatečné vnitřní motivaci. Používání vnější motivace je spojeno s určitými riziky – je třeba dávat pozor, aby nebyl její vliv příliš silný a nenutil děti sklouzávat k podvádění.,
- věk učícího se – je spojen s pojmem připravenost pro učení. Ta souvisí s vývojem myšlení a následných myšlenkových operací, které dítě s věkem začíná zvládat. Na základě znalostí o úrovni myšlení by měl učitel dětem látku předkládat.²

² Rámec, ve kterém lze tento pojem zkoumat nabízí výše zmiňovaná Piagetova stádia senzomotorických operací, konkrétních operací a formálních operací nebo Brunerovy soustavy – akční, ikonická a symbolická. (Fontana, 1997 str. 155)

- pohlaví – dívky a chlapci mají od přírody vhodnější vlohy k některým činnostem. Často se uvádí, že chlapci lépe vnímají prostor a děvčata jsou zase verbálněji nadaná, rozdíly byly shledány i v sebevědomí, kdy se dívky podceňují častěji. Tyto údaje jsou však spíše statistické, konkrétní rozložení závisí na jedinci a nemusí tomuto rozdělení vždy odpovídat.
- sociální prostředí – vliv rodiny, kultury apod. Je opět reprezentován konkrétními výzkumy, které hledají souvislosti mezi socioekonomickým prostředím a učením.
- studijní návyky – souvisí s vývojem dětí a se zvyšováním zodpovědnosti za vlastní učení. Existují jisté dobré studijní návyky, které podpoří žákovu učení. Může se jednat o realistické pracovní cíle, systém odměn, dochvilnost a vytrvalost, učení v celku a následně po částech, správné uspořádání látky, opakování apod. Důraz na všímání si průběhu učení souvisí s metakognicí³.
- paměť – úzce souvisí s učením. Přesun z krátkodobé paměti do dlouhodobé má pro učení rozhodující význam. Tato transformace může být podpořena řadou strategií, např. členěním na menší celky, vytvořením přímého vztahu s vlastní zkušeností, přeučení (cvičením a ověřováním i po zjevně dokonalém osvojení látky), vizuálním znázorněním, znovu-poznáváním a vybavováním, spojováním neznámého se známým apod.

Výše uvedené poznatky pouze potvrzují původní myšlenku, že učení není jen kognitivním procesem. Jedná se o komplexní proces přizpůsobení se na základě získávání zkušeností, který je ovlivňován nejen prostředím, ale i charakteristikami učícího se jedince. Jednotliví činitelé, jež se u každého člověka projevují různě, a odlišují tak jedince mezi sebou, jsou základem pro další část práce, která vychází z předpokladu, že jsou určité rysy studující osoby, které lze vypořádat jako opakující se a společně reprezentují určitý studijní styl.

³ Metakognice je mnoha autory (Sternberg 1988, Gardner 1999, Perkins 1995 a Krykorková 2008) pojímána jako porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit.

2. Studijní styl – vymezení

Díličím cílem této kapitoly je vymezení pojmu studijní styl. K tomuto cíli je směřováno postupně, a tak je nejdříve vysvětlen samotný pojem styl, následně jsou uvedeny definice pojmů blízkých studijnímu stylu, jako je kognitivní styl, studijní orientace nebo strategie a taktiky učení, které jsou podkladem pro výběr definice studijního stylu, která bude stěžejní pro tuto práci.

2.1 Styl

Pro pochopení pojmu studijní styl je velmi významné chápání samostatných pojmů učení a styl. Učení již bylo v předchozí kapitole vymezeno a nyní bude doplněn druhý důležitý pojem.

Slovo styl má svůj historický vývoj, kdy se samotný význam slova postupně přetvářel. Původně bylo slovo *stylos* ve starověkém Řecku používáno ve významu rydlo, kterým se psalo na voskovou destičku a později v antickém Římě se tímto slovem označoval svébytný básnický styl vyjadřování nebo řečnického projevu. V dalších staletích se do obsahu pojmu dostala i další umění, a tak styl do sebe pojímal osobitý způsob vyjadřování v architektuře, hudbě, malířství apod. Během 19. a 20. století se výraz styl probojoval i do oborů společenskovědních, technických nebo sportovních. (Mareš, 1998 str. 48)

„Pojem styl se nyní chápe jako individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů. Ten vtiskuje výslednému dílu specifický a pro vnějšího pozorovatele identifikovatelný a definovatelný svébytný charakter.“ (Mareš, 1998 str. 48)

V psychologii je styl chápán jako odborný pojem. Jedním z prvních psychologů, kteří s tímto termínem pracovali, byl ve dvacátých letech Alfred Adler, který tento pojem vnímal spíše jako označení zvláštností životní cesty člověka, tedy ve smyslu styl života. V roce 1937 pak použil tento výraz G. W. Allport, a to *„pro pojmenování způsobu, jímž se v svébytném fungování jedince zprostředkovaně projevuje a odráží soubor rysů osobnosti, kterými je daný člověk vybaven.“* (Mareš, 1998 str. 48)

Podle Messicka jakákoli lidská aktivita zobrazuje a zrcadlí v sobě obsah/substanci a styl, které jsou od sebe velmi těžko oddělitelné. Avšak v psychologii je toto rozdělení – jakkoli se může zdát umělé - velmi důležité. Dělí totiž obsah a úroveň výkonu od způsobu a formy provedení. Toto rozdělení pak umožňuje vymezení zvláštností z hlediska důrazu na způsob výkonu a

následné vytřídění hlavních stylistických rysů, které mohou být vnímány jako styly. (Messick, 1994 str. 121)

Tyto styly mají vlastní pevné zákonitosti ve formách lidské aktivity, což znamená, že do určité míry jsou integrující a všudypřítomné. Jelikož tyto osobní styly se vztahují k pravidelnostem ve způsobu nahlížení látky, spíše než ke konzistentnosti v obsahu samotném, mohou zahrnovat mechanismy pro organizaci a kontrolu procesů, které jdou napříč věcnými oblastmi. (Messick, 1987) In: (Messick, 1994 str. 121)

Messick ve své studii také uvádí několik druhů stylů, které byly rozlišeny v minulosti, a sice expresivní, responsivní, kognitivní, studijní a defenzivní (Messick, 1994 str. 121), z nichž pro nás budou důležité kognitivní styl, a zejména pak studijní styl.

2.2 Kognitivní styl

Vývoj výzkumu kognitivního stylu byl velmi kolísavý. Je proto zajímavým, ale i paradoxním tématem v historii psychologie. V 50. letech, kdy se výzkumy začaly, se objevilo obrovské množství studií stylů v teoretické i aplikované literatuře, které směřovali k odhalení individuálních zvláštností při poznávání, a to zvláštností stabilních a vztahujících se k osobnosti a jejím sociálním vztahům. Tento velký krok psychologie – jak byl označován – byl spojen s velkým optimismem a přitažlivostí výzkumu, které ovšem ztratil v 70. letech, kdy bylo pole kognitivního stylu ponecháno roztržité, neúplné a bez jakékoli koherentní, prakticky použitelné teorie a bez spojení s ostatními kognitivními vědami a psychologickými koncepty. (Kozhevnikov, 2007 str. 464)

První tradici představuje diferenciální psychologie, jejíž autoři studovali vztahy mezi pojmem kognitivní styly a pojmem schopnosti. Zejména Thurstone se zajímal o zvláštnosti lidského vnímání a přinesl pojem percepční postoje. Druhou tradici, opřenou o psychoanalytickou psychologii, zajímal hlavně vztah mezi kognitivními styly a egem. Právě tato tradice přinesla pojem kognitivní styl (který jako první použil R. W. Gardner v roce 1953) nebo kognitivní postoje. Třetí směr ctí tradice německé Gestalt-psychologie a věnuje se vztahům mezi kognitivním stylem a podnětovým polem (závislosti či nezávislosti na něm). Čtvrtý proud je opřen o kognitivně-vývojovou psychologii a zkoumá vztahy mezi kognitivními styly, tvořením pojmů a vytvářením kompetence člověka v návaznosti na výzkumy piagetovské školy. Představiteli jsou J. Kagan, G. A. Kelly, N. Kogan, M. A. Walach. (Mareš, 1998 stránky 50-51)

V současnosti je výzkum kognitivního stylu v podstatě ve slepé uličce, zejména z pohledu kognitivních vědců. Podle jejich názoru totiž rozdíly v poznávacích funkcích sice existují, ale jejich význam často bývá překonán jinými faktory, jako jsou všeobecné schopnosti nebo kognitivní omezení. Zajímavostí je, že zkoumání tohoto jevu a budování soudržné teorie v této oblasti, vzbuzuje nízký zájem u kognitivních vědců, zatímco vědci z aplikovaných odvětví zjišťují, že právě kognitivní styl může lépe předpovědět úspěch jednotlivce v konkrétní situaci na rozdíl od všeobecné inteligence nebo situační faktorů. (Kozhevnikov, 2007 str. 464) Vědci na poli vzdělávání tvrdí, že kognitivní styly mají prediktivní sílu pro odhad akademických výsledků nad rámec všeobecných schopností. (Sternberg, a další, 2001)In: (Kozhevnikov, 2007 str. 464)

Co přesně znamená pojem kognitivní styl? Definice i pojetí se v čase mění – jak dokazuje výše uvedený vývoj - a je jich velké množství, což je i jeden z důvodů, proč čelí výzkum stylů kritice. (Armstrong, a další, 2002)In: (Peterson, a další, 2009 str. 519). Nicméně v jednotlivých definicích lze nalézt i podobné rysy.

Jedno ze známých vymezení je od Messicka, který tento pojem charakterizuje již v roce 1976 (Kozhevnikov, 2007 str. 464) a upřesňuje jej ve svém článku z roku 1984, kde říká: *„Kognitivní styly jsou obvykle chápány jako charakteristické způsoby vnímání, zapamatování, myšlení, řešení problémů a rozhodování, odrážející zákonitosti ve zpracovávání informací, které se vyvíjejí způsobem odpovídajícím hlavním osobnostním trendům a rysům. Jsou odvozeny od individuálních rozdílů ve způsobu organizování a zpracovávání informací a zkušeností.“* (Messick, 1984)In: (Messick, 1994 str. 122)

Podobně chápou tento pojem i Hayes a Allinson (1998), dle nichž se jedná o *„jedincem upřednostňovaný způsob získávání, zpracování a hodnocení informací, což ovlivňuje i způsob jakým jedinec vyhledává informace v prostředí, jak je organizuje a interpretuje, a jak tyto výklady integruje do svých mentálních modelů a subjektivních teorií, které řídí jeho jednání a chování.“* (Hayes, a další, 1998 str. 850)

Společným rysem definic je důraz na individuální způsob zpracování a organizování informací, což nás přivádí k tezi, že pojetí kognitivního stylu v této práci jistě souvisí s učícím se jedincem a jeho konkrétním přístupem k informacím, nesouvisí však tím pádem s celým komplexním pojmem učení, jak je v první kapitole vymezeno. Tato myšlenka nás přivádí k vyjasnění vztahů mezi kognitivním stylem a stylem učení.

Tento vztah výborně mapuje Mareš (1988), který popisuje čtyři základní představy:

- oba pojmy se částečně překrývají – tento názor zastává např. Messick (1994), nspecifikuje však podobu tohoto vztahu,
- pojmy jsou synonyma⁴ - spadají sem autoři jako Reynolds (1997), Katzová (1988), McRobbie (1991) aj. Tento názor se postupně ukazuje jako neopodstatněný, jelikož rozdíly mezi těmito styly existují – minimálně styl učení zahrnuje více složek než pouze tu kognitivní.,
- pojem kognitivní styly je širší než styly učení – vychází z logiky toho, že nejdříve se zkoumaly kognitivní styly a teprve z nich se vydělil výzkum stylu učení. Patří sem autoři jako Claxton nebo Ralston.
- pojem styly učení je širší než kognitivní styly (kognitivní styly jsou pouze složkou stylů učení vedle složek ostatních) – chápe kognitivní styly jako speciální složku stylů učení, která je převážně vrozená a obtížně ovlivnitelná. K tomu se přiklání Dunnová a Price (1989), Curryová (1983, 1990), Claxton a Murrelllová (1987) aj.

K poslední možnosti se po vzoru Mareše (1992) přiklání i tato práce. Důvodem je výše zmiňovaná komplexnost učení a učícího se jedince a přesvědčení, že učení není pouze kognice, ale i motivace a další osobností a sociální složky. Rozdíly mezi pojmy přehledně dokládá tabulka 2.

Tabulka 2 - Porovnání kognitivních stylů a stylů učení

	Kognitivní styly	Styly učení
Původ	převážně vrozený	převážně získaný
Vázanost na obsah	minimální	větší
Vztah k určitým psychologickým kategoriím	vnímání, myšlení, zapamatování, řešení problémů, rozhodování	učení „jáství“, metakognice, řešení problémů, motivace, úkolové požadavky, zvláštnosti obsahu, řízení, autoregulace, situace, sociální kontext
Způsob aktivování	převážně spontánní	zpočátku spontánní, později vědomý
Intencionalita	Slabší	výrazná
Vnější ovlivnitelnost	Malá	potenciálně velká
Vnitřní ovlivnitelnost	Malá	potenciálně velká
Patologická podoba	Malá	malá až střední
Diagnostické metody	psychodiagnostické testy, analýza produktů	pozorování, rozhovor, dotazníky, testy, analýza produktů
Možnost autodiagnostiky	Malá	střední
Proces-produkt	důraz na proces	proces, produkt, subjektivní vnímání a hodnocení obou

Zdroj: tvorba autorky podle (Mareš, 1998)

⁴ Případně jsou mezi nimi tak malé rozdíly, že je lze používat souběžně.

Dle uvedené tabulky 2 lze kognitivní styl chápat spíše jako vrozenou a méně ovlivnitelnou složku studijního stylu. Složku, která se věnuje zejména procesu zpracování a vyhodnocování informací, je málo ovlivnitelná, jelikož není tak závislá na obsahu a situaci. Oproti tomu studijní styl je spíše získaný, je více závislý na obsahu, na situaci a postupem času ho lze aktivovat a ovládat vědomě, tudíž jsou zde mnohem větší možnosti vnějšího zásahu, ovlivnění, ale i autoregulace.

2.3 Taktiky a strategie a pojetí a přístupy k učení

Ještě blíže ke klíčovému pojmu jsou taktiky a strategie a pojetí a přístupy k učení. Jsou to termíny vycházející z faktu, že učící se jedinec – činnost učení – má určité vnější projevy a vnitřní procesy a stavy, které lze nejen pozorovat, ale také odborně popsat.

Jedná se o velmi podobné pojmy, nicméně taktiky a strategie jsou spíše pozorované zvnějšku a určované učitelem, slouží k objektivnímu popisu a rozboru průběhu učení, zatímco pojetí učení a přístupy k učení se týkají konkrétního žáka a vychází jeho chápání učení dle osobního názoru a zkušeností. (Mareš, 1998 stránky 57-61)

Taktiky a strategie jsou někdy v běžném životě chápány jako synonyma, ale Mareš (1998) je od sebe odlišuje tím způsobem, že taktiky chápe jako dílčí postupy učení, které jsou promyšleně uspořádány a společně vytváří vyšší celek - kterým jsou právě strategie učení.

Dle Schmecka (1988a) jsou taktické kroky dílčími postupy učení, které si žák uvědomuje a které si záměrně vybírá a používá je. Jsou to tedy proto registrovatelné, měřitelné činnosti studujícího žáka. Naproti tomu Winne (1997) chápe taktiky jako něco, co je nezávislé na jedinci. Učební taktiky jsou dle něj obecná pravidla pro zacházení s informacemi existující do určité míry nezávisle na učivu, předmětu nebo tematickém celku. Důležité zde ovšem je, že se i v tomto případě jedná o chápání taktiky ve smyslu dílčího postupu.

Strategie učení jsou tedy určitým vyšším celkem, který se skládá z dílčích taktických postupů, ovšem samotný pojem učební strategie je velmi těžké charakterizovat.

Lauren Resnick na konci 80. let v rozhovoru pro Educational Leadership charakterizuje učební strategie dle chápání tehdejšího výzkumu jako „*mentální procesy, které žák aplikuje za účelem naučení se a porozumění něčemu novému.*“ (Brandt, 1988/1989). Trochu úžeji, ve vztahu k procesu kódování informací a k organizaci znalostí, definují pojem Weinsteinová a Mayer (1986): „*Učební strategie mohou být definovány jako jednání a myšlenky učícího se jedince, které směřují k správnému chápání a používání informací. Cílem každé konkrétní*

strategie učení tak může být ovlivnění způsobu, jakým učící se jedinec vybírá, získává, organizuje a integruje nové poznatky.“ (Weinstein, a další, 1986 str. 315)

Obecnější definice – ke které se kloní i tato práce vzhledem ke komplexnosti učení uvedené výše - říká, že strategie učení jsou „*postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat*“ (Mareš, 1998 str. 58).

Výzkum strategie žakovského učení se užívá zejména v rámci konkrétních vyučovacích předmětů nebo při učení konkrétních částí učiva. (Mareš, 1998 str. 59)

Druhou dvojicí pojmů je pojetí učení a přístup k učení, který vlastně z pojetí vychází a je jím ovlivněn. Pojetí učení nám v podstatě říká, jaký je žákův názor na učení samo, jak si odpovídá na otázky proč, kdy, kde, jak a z čeho se učit, případně jak pozná, že je naučen, jaký výsledek učení je přijatelný nebo jak ho při učení má provázet učitel, rodič, ale také co při učení prožívá. (Mareš, 1998 str. 61)

Velmi často užívané rozdělení pojetí učení poskytuje Saljö (1979): (Saljö, 1979) In: (Richardson, 2011)

- učení jako zvyšování znalostí
- učení jako zapamatování
- učení jako získávání/osvojování faktů a metod, které mohou být uchovány a použity v praxi
- učení jako chápání abstrakce
- učení jako proces interpretace s cílem porozumění realitě

Saljö (1979) navíc charakterizuje první tři koncepce jako reproduktivní a další dvě jako rekonstrukční. K těmto pěti pojetím přidali Van Rossum a Taylor (1987) ještě jednu koncepci, která chápe učení jako vědomý proces poháněný osobními zájmy směřující k dosažení harmonie a štěstí nebo ke změně společnosti.

V návaznosti na rozdělení koncepcí učení na reproduktivní a rekonstruktivní lze pozorovat i výše zmiňovanou souvislost s přístupy k učení. Van Rossum a Schenk (1984) zjistili, že žáci s reproduktivním pojetím učení mají sklon k používání povrchového přístupu k učení, zatímco jedinci s rekonstruktivním přístupem inklinují k hloubkovému přístupu ke studiu. (Van Rossum, a další, 1984)In: (Richardson, 2011 str. 290). Zmiňovaná souvislost ovšem

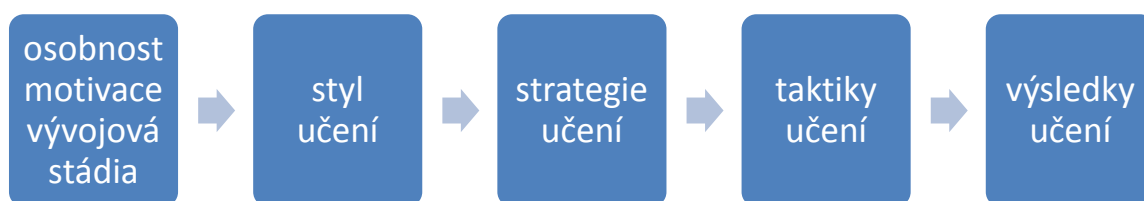
není přímá, neboť do procesu učení vstupují ještě další proměnné, jako jsou například aktuální nároky situace. (Mareš, 1998 str. 61)

Přístup učení je tedy nepřímo odvozen od pojetí učení a konkrétněji se jedná o určitý vztah mezi záměrem, procesem učení a jeho výsledkem, jak je vnímá sám učící se jedinec. (Schmeck, 1988a str. 10). Podle Mareše (1998) přístupy k učení „*charakterizují takový typ činnosti při učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti, úkol, jeho kontext a výsledek učení.*“ (Mareš, 1998 str. 61)

2.4 Styly učení/studijní styly

Styly učení jsou v podstatě završením výše uvedených příbuzných pojmů, což dokládá obrázek 1.

Obrázek 1 - Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení



Zdroj: tvorba autorky dle (Schmeck, 1988b)In: (Mareš, 1998)

Od určitých výsledků učení jsme tedy schopni přes taktiky a strategie dojít až ke stylům učení a osobnostním rysům. Proces učení můžeme charakterizovat právě za pomoci určitých taktik, strategií, ale i výše zmiňovaných přístupů k učení, a tím tak připravovat cestu k odkrytí studijního stylu. Přístupy k učení jsou pojmově velmi blízké studijním stylům, dokonce nabízí i rozdělení na jednotlivé typy (hloubkový, povrchový), ale na základě definic studijního stylu, ale i měření studijních stylů, o kterých bude řeč níže, lze říci, že přístupy k učení jsou pouze jednou ze složek studijního stylu.

Co je tedy studijní styl a co v sobě zahrnuje?

Studijní styl se skrývá v pozadí toho, co žák skutečně při učení dělá nebo o co usiluje, a lze jej registrovat pouze z určitého odstupu, z opakujících se činností v delším časovém období a v různých sociálních a obsahových kontextech. (Mareš, 1998 str. 65). Schmeck (1988a) jej chápe také jako latentní, skrytou proměnnou, kterou je možné změřit pouze nepřímo, resp. zprostředkovaně pomocí jiných proměnných, a tak usuzovat na její kvality pomocí jiných

ukazatelů. Navíc podobně dodává, že tuto proměnnou, tedy styl, lze identifikovat transsituačně a longitudinálně. Důležitou charakteristiku doplňují i Guild a Garger (1985), kteří uvádějí, že styl učení je neutrální odborný pojem bez hodnotícího odstínu, a že tím pádem může být použit úspěšně, ale na druhé straně i nevhodně.

Curryová (1983), která se pokoušela roztřídit strukturu studijního stylu podle toho, jak se diagnostikuje a měří, stanovila třívrstvý model stylu učení, který tvoří: (Curry, 1983) In: (Curry, 1990)

- výukové preference,
- tendence ve zpracovávání informací,
- deskriptory osobnosti.

Vztahy mezi výše uvedenými vrstvami jsou charakterizovány modelem cibule, kdy nejhluběji jsou uloženy osobnostní faktory, ty obaluje vrstva typického zpracovávání informací a nejsvrchnější vrstva představuje žákovy preference ve výuce. (Curry, 1983). V roce 1987 pak Claxton a Murrelová dodali mezi výukové preference a tendenci ve zpracovávání informací ještě jednu vrstvu, a sice sociální interakci. (Claxton, a další, 1987)

V podstatě z opačného směru se strukturou stylu zabýval Keefe (1988), který rozlišuje tři základní složky stylu – kognitivní, afektivní a fyziologickou – které se člení na dílčí proměnné, díky nimž lze následně charakterizovat, diagnostikovat či měnit styl učení. Ke složkám se podobně vyjadřuje i Vermunt (1996), který do studijního stylu zahrnuje kognitivní, afektivní a regulativní studijní aktivity. K těm ovšem navíc přidává mentální modely učení a studijní orientaci. Studijní styl tak chápe v širším kontextu jako „souvislý celek učebních aktivit, které student obvykle používá, učební orientace a mentálních modelů učení, a to vše dohromady jako jejich charakteristické rysy v určitém období.“ (Vermunt, 1996 str. 29)

Vermunt (1996) tak přichází s popřením transsituačního charakteru stylu učení a tvrzením, že se v podstatě mění podle určité situace a že se jedná o dočasnou souhru mezi osobnostními a kontextuálními vlivy. Tímto argumentem se detailněji zabývá ve své studii Richardson (2011) a na základě několika uvedených studií – Busato a kol. (1998), Vermetten a kol. (1999), Morris a Meyer (2003), Edmunds a Richardson (2009) – které většinou sledují změny v mentálních modelech v delších časových obdobích, dochází k závěru, že koncepce učení a mentální modely studentů jsou v čase relativně stabilní. Vztah mezi mentálními modely a

studijním stylem je zde popsán pouze stručně a je chápán v tom smyslu, že mentální modely jsou nejbližší pojetí stylu učení jako permanentního rysu osobnosti a že jsou jednou vrstvou z výše uvedeného modelu od Curryové (1983). Richardson (2011) se dále odkazuje na nedostatek výzkumu v oblasti prolínání studijních stylů a mentálních modelů.

Problematikou proměn a stability studijního stylu v čase se zabývá ve své publikaci i Mareš (1998). Domnívá se, že styl je v určitém čase stabilní, ale že se v životě jedince nachází i období, ve kterých se proměňuje, případně zdokonaluje. Nepopírá zde tedy změnu stylu učení – která je v některých případech i žádoucí a její popření by vedlo k uzavření témat o diagnostice a ovlivňování učebních stylů – ale zamýšlí se spíše otázkou, jak dlouho trvá fáze beze změn stylu. Opět zde ale naráží na nedostatek longitudinálních výzkumů. Z dostupných výzkumů – např. Wattkins, Hattie (1985) nebo Duckwallová, Arnoldová, Hayesová (1991) – lze říci, že v intervalu 1,5 roku, nebo dokonce i 3 roky se studijní styl v podstatě nemění.

Na změny ve velkých životních etapách naopak upozorňuje Kolb (1984), který rozděluje lidský život do tří vývojových etap:

- 0 – 15 let – získávání – člověk získává poznatky a základní dovednosti, preferuje konkrétní poznávání,
- 16 – 40 let – specializování – člověk si vybírá životní zaměření, studijní směr a profesi, nachází místo ve světě, postupná specializace rozvíjí převážně jeden styl učení a snižuje rozvoj zbývajících,
- od 40 let výše – integrování – člověk se snaží ještě více prohloubit své zkušenosti a aktualizovat další schopnosti, které zatím nebyly využity.

V kontextu výše uvedených informací lze říci, že během studia na střední škole se zpočátku studijní styl ustálí, a poté trvá celé středoškolské působení v relativně nezměněné podobě. To samozřejmě nevylučuje odborné úpravy stylu za pomoci odborníka, který chce studentovi učení usnadnit. Pokud se ale týká stylu učení, se kterým není pracováno, tak je v tomto období - v této práci - považován za relativně stabilní.

Vymezení studijního stylu – jak dokazují výše uvedená rozličná pojetí – není jednoduché, jelikož se odvíjí, jak od chápání učení, tak od vymezení složek patřících do studijního stylu. Většinou se však jedná o hru se slovy, a tak pokud je pozornost zaměřena na zásadní fakta, je možné nalézt definici, která bude nést většinu společných znaků téměř všech nejrozumnějších pojetí.

V této práci se studijním stylem rozumí relativně stálé učební aktivity učícího se jedince, které nejdříve bezděčně a následně záměrně aplikuje v různých situacích, vyhodnocených jako učební, po delší časové období a relativně nezávisle na obsahu. Mezi učební aktivity lze v tomto pojetí řadit obrovské množství faktorů, například⁵ celkový přístup k učení, strategie a taktiky používané při tomto procesu, myšlenkové operace, způsob zpracování, organizování a integrování informací, ale motivaci jedince a jiné osobnostní faktory.⁶

⁵ Vybráno dle pojmů vymezených a používaných v této práci.

⁶ Autorka přiznává inspiraci pracovní definicí Mareše (1998, str. 75), nicméně zároveň upřímně prohlašuje skutečnou snahu o vlastní vymezení na základě pojmů doposud v práci použitých.

3. Diagnostika a ovlivňování studijních stylů

Předtím než práce přejde v praktickou část a bude se věnovat diagnostice studijních stylů podle vybraného dotazníku a následnému návrhu práce se studijním stylem. Je vhodné se stručně zmínit o diagnostice a ovlivňování učebních stylů obecně. Oba termíny v sobě zahrnují obrovské množství výzkumů, přístupů a názorů, které by daly na samostatnou knihu. V této práci je snaha spíše přiblížit jednotlivé pojmy a přehledově se zmínit o některých možnostech diagnostiky a ovlivňování. Detailní rozbor není v této práci stěžejním faktem. Nejdříve bude pojednáno o diagnostice a poté o ovlivňování, nicméně toto rozdělení je nutno brát jako zprehlednění textu. V běžném životě a v práci se studijním stylem spolu tyto dva pojmy úzce souvisí, neboť právě kvalitní diagnostika je důležitým podkladem pro ovlivňování.

3.1 Diagnostika studijních stylů

Dříve než se budeme věnovat diagnostice studijních stylů, je vhodné uvést samotný pojem diagnostika. Diagnostika je „*poznávání individuálních zvláštností osobnosti vychovávaného za účelem optimalizace výchovy a využití jeho potencialit.*“ (Hrabal, a další, 2002). Diagnostika má několik úrovní: (Hrabal, a další, 2002 str. 189)

- Přírozená diagnostika – nespecifické poznávání žáka v interakci s učitelem,
- Pedagogická diagnostika – analýza a hodnocení činnosti, výkonů i chování žáka z hlediska cílů výchovy a vzdělávání,
- Pedagogicko-psychologická diagnostika – analyzuje chování a sociopsychické dispozice žáka z hlediska osobnosti a individuálních zvláštností, zvláště pak z hlediska nevyužitých potencialit a indispozic.

Diagnostiku stylu učení lze chápat jako snahu o rozpoznávání individuálních zvláštností jedince, konkrétně jeho učebních aktivit v průběhu učební situace, používaných opakovaně a v delším časovém horizontu.

Existují desítky výzkumných metod, které se zabývají diagnostikou stylu učení a které lze dělit podle několika hledisek. Zde budou rozděleny podle způsobu získávání dat na metody přímé a metody nepřímé. (Mareš, 1998)

3.1.1 Metody přímé

Přímé metody se vyznačují co nejvyšší snahou o přímé získání dat, ovšem je zde i tak vždy určité zprostředkování. (Mareš, 1998 stránky 78-83)

Přímých metod pro diagnostiku studijního stylu není mnoho, patří mezi ně: (Mareš, 1998)

- **Inteligentní tutorské systémy** – jedná se o systémy, jejichž cílem je správně naučit žáka řešit problémové úlohy a řídit tak žákovo učení. Toto řízení učení má dvě úrovně – první je postupné budování znalostní báze a druhou je shromažďování postupů, které student při řešení problému užívá. Použité strategie jsou porovnávány s těmi, které by použil odborník na dané téma. Důležitou součástí je i zpětná vazba, která učícímu se jedinci ukazuje, zda postupuje správně a co by měl vylepšit.,
- **Diagnostika jako součást experimentální výuky pomocí počítače** – touto problematikou se velmi zabýval G. Pask, který připravoval pro studenty počítačové programy, které řídí učení buď v souladu, nebo v nesouladu s jeho stylem učení, a zkoumal, jak to působí na konkrétní strategie studentů. Také sledoval průběh studentského rozhodování.,
- **Pozorování průběhu žákova učení** – nachází se na pomezí přímé a nepřímé metody. Je to nejčastější metoda používaná učiteli diagnostice žáka vytvářející globální pohled na žáka. Nejlépe se ukazují styly učení při složitějších úlohách nebo při úlohách s více způsoby řešení. Zajímavý způsob pozorování studentova učení v přirozené situaci navrhl W. Fleming (1987). Jedná se o zúčastněné pozorování a hlubší poznání činnosti člověka především v pedagogických podmínkách, kdy na prvním místě je vždy zkoumaný jev a učení by mělo být zkoumáno v různých situacích a kontextech.

Přímé metody ovšem nejsou tolik používány, přestože přináší mnohdy kvalitnější informace o průběhu jedincova učení. Důvodem je zejména jejich časová náročnost.

3.1.2 Metody nepřímé

Nepřímé metody výzkumu jsou rozvinutější a mnohem častěji používané. Patří mezi ně: (Mareš, 1998)

- **Analýza produktů** – pečlivé zkoumání výtvorů žáka. K těmto typickým produktům patří například výpisky z literatury, poznámky k řešení, osnovy postupu, způsob podtrhávání apod. Z těchto materiálů lze velmi dobře usuzovat na typ myšlení, systematickosti, postup při učení atd.,
- **Rozhovor** – cílené otázky na zapamatování z textu – celek, části, proces čtení apod.

- Fenomenografický rozhovor – zaměřil se nejen na to, co se žák naučí z textu a jak, ale bere v úvahu také jeho vztahový rámec, tedy rámec, v němž se pohybují žákovy úvahy o učení a zrcadlí se jeho zkušenosti.,
- Strukturovaný rozhovor – tento typ rozhovoru má předem daný průběh a pevně stanovenou strukturu otázek a jeho výhodou je, že ho lze dobře vyhodnocovat, ovšem na druhé straně nepostihne individuální rozdíly v takové míře jako jiné metody, jelikož se pohybuje v určitém rámci,
- Volné písemné odpovědi – snaží se eliminovat sociální vliv tazatele na dotazovaného při rozhovoru a dotazuje se na přístupy studentů k učení a jejich výklad zásadních pojmů,
- Dotazníky – jsou metodou kvantitativní a nejvíce rozvinutou. Je v nich užívána písemná forma dotazování s připravenými odpověďmi, případně s určitým prostorem pro vlastní odpověď.

Učitel při své práci používá kombinaci všech uvedených metod, nicméně pro studijní styl je nejcharakterističtější metoda poslední – dotazník. Předem připravených dotazníků na styl učení je spousta. Níže jsou uvedeny některé z nich:⁷

- Learning Style Inventory (LSI) – Kolb – první verze tohoto dotazníku byla vytvořena v roce 1971 a rozlišuje čtyři typy stylů učení – rozbíhající, asimilující, konvergující/sbíhající, přizpůsobující. Obsahuje 9 otázek, které žádají po studentovi, aby seřadil čtyři konce vět podle čtyř učebních modelů – konkrétní zkušenost, reflektující pozorování, abstraktní konceptualizace, aktivní experimentování. (Kolb, a další, 2005),
- Study Process Questionnaire (SPQ) – Biggs – Biggs sestavil dotazník 42 položkami, který zkoumá přístupy, motivy a strategie učení a kategorizuje tři typy přístupů – povrchový (splnění minimálních požadavků), hloubkový (zájem o to, co se učí) a orientovaný na výkon (zvýšení sebeúcty úsilím o dobré známky). (Biggs, 1987),
- Learning Style Inventory – Dunnová, Dunn, Price – je velmi často používaný dotazník obsahující 104 položek určených pro žáky 3. – 12. ročníku, který analyzuje čtyři okruhy preferencí – fyzikální prostředí, emocionální aspekty, sociální potřeby a psychofyziologické potřeby. (Mareš, 1998),

⁷ Vybráno dle frekvence zmiňování v používaných člancích a knihách.

- Approaches to Study Inventory (ASI) – Entwistle, Ramsden – jedná se o dotazník s 64 položkami, v úpravě pouze ze 45, které obsahují sebehodnotící soudy, na které student odpovídá v pětistupňové škále. Rozlišuje 3 pozitivní rysy v učení a 3 negativní – každý rys se skládá ze složek, díky kterým lze analyzovat, co má na konkrétní rys největší vliv.

Poslední zmiňovaný dotazník byl zvolen jako výzkumná metoda i pro potřeby této práce. Detailnější rozbor tohoto dotazníku je proto uveden níže v metodologické části.

3.2 Ovlivňování učebních stylů

Na základě diagnostiky žáka je možné začít brát v úvahu individuální zvláštnosti žáků. Součástí diagnostiky je i zjištění jaký má student učební styl a tuto informaci může učitel využít ku prospěchu učícího se jedince. Pochopitelně se zde opět střetávají dva typické pedagogické proudy, kdy první zastává přirozený vývoj dítěte, tím pádem nesouhlasí s přímým ovlivňováním učebních stylů. Druhý proud věří v to, že zkušenosti a prostředí formují dítě a pomáhají mu k lepší adaptaci na okolní svět, tedy že řízené a citlivé ovlivňování učebního stylu žáka může vést k efektivnějšímu učení.

Tato práce se věnuje právě ovlivňování učebních stylů, neboť věří, že učitel může podpořit rozvoj smysluplného učení v žákovi a je i jejím cílem v praktické části navrhnout konkrétní postupy, jak toho dosáhnout.

Zde budou nejdříve uvedeny některé teoretické možnosti, jak ovlivňovat studijní styl. Polák (1997) uvádí, že nastal posun chápání žáka jako osoby konstruující si poznatky a že proto se potřebujeme zajímat nejen o obsah učiva, ale také o postupy a strategie učení a jejich rozvoj.

Ovlivňování učebních stylů souvisí i s tím, že i učitel má svůj vyučovací styl, který může a nemusí všem žákům vyhovovat. Právě svou vyučovací činností může učitel v různé míře zasáhnout studijní styl jedince. Při volbě metod výuky by tak měl brát v úvahu kromě jiných i tyto okolnosti: (Maňák, a další, 2003 str. 35)

- žáky preferované způsoby učení v daném předmětu, které se mu podařilo diagnostikovat – staví na předpokladu, že metody, které jsou v souladu se stylem učení jedince, podněcují efektivnější učení. Důležité je ovšem také nepodporovat negativní studijní styly jako je povrchný přístup, potom je spíše třeba řídit vyučování směrem k hloubkovému přístupu,

- znaky stylu učení, které hodlá u žáků podněcovat a rozvíjet – záleží na tom, jak dalece zná učitel typologie stylů učení.

Kromě souladu stylu vyučování a stylu žáka uvádí také Mareš (1998) některé další typy, jak ovlivnit styl učení:

- osoby jako nositelé změn - učitel, sourozenci, spolužáci
- práce s osobnostními vlastnostmi žáka
- didaktické prostředky – elektronické učebnice, výuka pomocí počítače apod.
- učit se, jak se učit
- změna učebních činností žáka – provázení novými strategiemi, postupy

Jedním z nejtypičtějších způsobů učení pro dítě je napodobení vzoru. Děti často vidí vzor právě v učiteli, který pro ně ztělesňuje někoho, kdo umí věci lépe než ony a komu se chtějí přiblížit. Zde může nastat problém příliš velkého vzoru, kdy dítě propadne nejistotě, jestli někdy dosáhne této úrovně. Učitel by si proto měl velmi hlídat své chování i svojí kritiku, aby děti nepropadli beznaději. Možná právě proto si často děti jako vzory vybírají i realističtější předlohy – mohou to být spolužáci, sourozenci, o něco starší děti, které jsou na tom podobně jako ony, takže je neznervózňuje fakt, že by byly o tolik lepší a zároveň je mohou velmi inspirovat například svými myšlenkovými pochody. (Holt, 1995)

Práce s osobnostními vlastnostmi žáka může často souviset nejen s prací učitele, ale také s pomocí psychologa. Nejznámějšími pojmy v této souvislosti jsou vyhnutí se neúspěchu a naučená bezmocnost. Totiž vyhnutí se neúspěchu není stejné jako orientace na úspěch. Děti, které se snaží o vyhnutí se neúspěchu, si kladou buď příliš nízké cíle, které lze lehce splnit, anebo příliš vysoké cíle, u kterých není nenormální neuspět. Tato orientace jim znemožňuje stanovení realistických cílů a tím pádem ani neumožňuje pokrok ve výuce, který odpovídá jejich schopnostem. Jedinci orientovaní na dosažení úspěchu se naopak vyznačují stabilnější aktivitou a stanovováním realističtějších cílů. (Wagnerová, 2008). Naučená bezmocnost je další pojem, který je velmi složovaný, co se týče školní úspěšnosti. Tento pojem popisují Eisner a Seligman (1996) jako pocit žáka, že jeho vlastní činnost, jeho učení, nemůže ovlivnit výsledky. Nabývá tak pocitu, že ať udělá cokoli, nic to nezmění a pokud se mu něco povede, bere to spíše jako náhodu a nedokáže úspěšný postup zopakovat. Zde je skutečně potřebná pomoc psychologa, jinak by ani snaha u užívání efektivním postupů nebyla účinná.

Výše již bylo zmíněno, že počítačové programy mohou velmi dobře sledovat a řídit styl učení jednotlivce. To úzce souvisí s individualizací ve výuce, která by měla dodržovat princip zvládnutého učení a princip kontinuálního pokroku v učení. Právě počítačový program umožňuje při nezvládnutí úkolu těžších přejít na dva lehčí a následně se opět napojit na původní obtížnější, každý má tak potřebný čas k vypracování úkolu a má stále nové cíle. (Kasíková, a další, 2007) Jiné pomůcky zase mohou podněcovat aktivitu žáka či zvyšovat jeho motivaci.

Učit se jak se učit velmi souvisí s novým trendem metakognice, kterou Krykorková (2008) vymezuje jako porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopností je řídit. Podstatou metakognitivního postupu je vést žáka k efektivním, smysluplným postupům, které si následně osvojí a je schopen je uplatňovat v úkolových situacích samostatně. (Krykorková, a další, 2010).

Další možností je změna učebních činností žáka, což by se dalo chápat jako aktivita navazující na metakognici, tedy na poznání svých myšlenkových pochodů, učebních postupů apod. Po poznání svých postupů pak mohou žáci za pomoci učitele cíleně rozvíjet efektivní rysy již přítomné nebo přidávat nové a eliminovat rysy negativní. Jednou z možností, jak podnítit tyto změny u žáka je smysluplné učení nebo také nové učení, s kterým přichází Simons (1997). Toto učení má několik typických znaků: (Simons, 1997)

- je to aktivní proces,
- je cíleně orientované a žák se s cíli ztotožňuje,
- navazuje na předchozí učení,
- je vázané na kontext a s úsilím se z něj lze vyvázat,
- je autoregulované vědomým řízením žáka,
- je uvědomované,
- probíhá za výběru určité strategie, která může být změněna.

Nové učení a smysluplné učení jsou v podstatě shodné přístupy. Požadují aktivitu žáka, navazování na předchozí poznatky, uvědomování si postupů a vybraných strategií a autoregulaci.

Učitel, aby podpořil tento rozvoj efektivního učení, může volit takové výukové metody, které: (Maňák, a další, 2003)

- zapojují žáky do aktivního získávání a zpracování poznatků a zkušeností,
- podněcují tvořivost a samostatnost žáků,
- pomáhají žákům naučit se strukturovat učivo, odlišit podstatné od nepodstatného,
- motivují žáky k tomu, aby sami kladli otázky týkající se učiva,
- vyžadují, aby žáci využili více zdrojů informací.

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že ovlivnit učební styl nelze pouze působením učitele na žáka, ale ani pouze samostatnou aktivitou samotného jedince. Důležité je spolupůsobení obou subjektů zapojených do výuky, tedy aktivní součinnost studenta i učitele vedoucí k dosahování změn.

Všechny prováděné zásahy do studijního stylu se snaží nejen o metakognici, ale také o autoregulaci, tedy o snahu, aby žák vzal učení do vlastních rukou a nesl za výsledný stav spoluzodpovědnost. (Mareš, 1998). Učitel může vhodně zvolenými metodami také podporovat autoregulaci učení studentů. Volba metod se opírá o obecnější principy, které zní: (Simons, 1996) In: (Maňák, a další, 2003)

- spíše než výsledky zdůrazňovat samotné učební aktivity žáků,
- pomáhat žákům nalézat vztahy mezi jejich cíly a vhodnými strategiemi,
- klást důraz nejen na kognitivní, ale i na emocionální složky učení (např. regulace stresu),
- podněcovat žáky k uvědomování si svých znalostí, schopností a zkušeností,
- nabízet různé učební strategie a podněcovat jejich rozvoj,
- vytvářet situace, při kterých se naučí kontrolovat a regulovat své učení,
- postupně přesouvat odpovědnost za učení na žáky,
- podporovat spolupráci mezi žáky,
- vybízet žáky k využívání pomoci učitelů, rodičů, spolužáků při autoregulaci jejich učení,
- motivovat žáky ke stanovování náročných, ale přiměřených cílů,
- poznávat a respektovat žákovské studijní styly a jejich pojetí učiva.

Tyto principy potom v jedinci dle Smithové (2001) rozvíjí sebemotivaci, která vychází z uvědomění si vlastních kompetencí a výsledků a rozvíjení vynalézavosti, ale také ze schopnosti atribuce – tedy připisování příčin vlastním učebním výsledkům, schopnosti

stanovení osobních cílů a monitorování průběhu vlastního učení. Všechny tyto vlastnosti jsou přítomny v jedinci, pokud je schopen autoregulace a podporují efektivní učení.

4. Metodologie výzkumu

Praktická část této práce, jak již bylo uvedeno výše, se zabývá výzkumem převažujícího studijního stylu na středních školách a následnou nápravou případného negativního studijního stylu. V této kapitole jsou nejprve uvedeny cíle výzkumu, dále potom charakteristika výzkumného vzorku a místa výzkumu, metody výzkumu a jeho interpretace.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu této práce je zjistit převažující studijní styl na středních školách a také určit případné rozdíly mezi jednotlivými vybranými typy středních škol ve studijních stylech. V případě zjištění přítomnosti negativního stylu učení, je následným cílem práce také navrzení jeho ovlivnění, navrzení jeho nápravy.

K dosažení těchto cílů si práce stanovuje několik hypotéz, které prověřuje:

1. Na vybraných středních školách mírně převažuje negativní studijní styl nad pozitivním
2. Pozitivní studijní styl je spojen zejména s profesní motivací
3. Negativní studijní styl je spojen zejména s negativní motivací
4. Střední odborná škola dosáhne lepších výsledků u pozitivního studijního stylu
5. Střední odborné učiliště dosáhne horších výsledků u negativního studijního stylu

4.2 Zkoumaný vzorek

Pro potřeby této práce byly zvoleny dvě střední školy v Pardubickém kraji, konkrétně střední odborná škola s technickým zaměřením a střední odborné učiliště se strojírenskými a elektrotechnickými obory. Mezi střední školy pochopitelně patří i gymnázium, které ovšem pro výzkum nebylo záměrně vybráno.

Autorka se zde soustředí spíše na střední odborné školy a na učiliště, kde je větší pravděpodobnost negativního studijního stylu, jehož nápravou se práce také zabývá. U gymnázií, vzhledem k jejich výběrovosti a všeobecnému zaměření směřujícímu k vysoké škole, autorka předpokládá větší koncentraci pozitivního studijního stylu, která by výrazně zkreslila výsledné hodnoty výzkumu.

Jelikož šetření probíhalo ke konci školního roku, byli osloveni studenti 2. ročníku, protože se nachází v podstatě v polovině docházky na střední školu. Navíc v tuto dobu už by měl být jejich studijní styl na střední škole vyvinutý a ustálený.

Celkem bylo osloveno 30 studentů ze střední odborné školy a 30 studentů ze středního odborného učiliště, z každého typu školy se šetření nakonec zúčastnilo 29 studentů.

4.3 Metoda výzkumu

Pro výzkum byl využit dotazník studijního stylu od autorů Noela Entwistle z Univerzity v Edinburghu a Paula Ramsdena z Univerzity v Melbourne z roku 1984, který do češtiny přeložil v roce 1987 Jiří Mareš. (Dittrich, 1992). Jeho reliabilita je 0,70. (Mareš, 1998). Celé znění je umístěno v příloze 1.

Dotazník obsahuje 45 položek a jeho vyplňování zabere asi 15 minut. Každá položka obsahuje popis určitého způsobu učení, určité tvrzení o charakteristickém rysu učení, na který dotazovaný odpovídá v následující numerické škále: (Dittrich, 1992)

- 4 – naprosto souhlasím
- 3 – částečně souhlasím
- 2 – nelze odpovědět
- 1 – spíše nesouhlasím
- 0 – naprosto nesouhlasím

Dotazovaný zakroužkuje pouze jednu možnost z výše uvedených a to tu, který nejvíce odpovídá jeho způsobu učení, která se mu zdá nejvýstižnější. (Dittrich, 1992) Jednotlivá tvrzení v dotazníku jsou navíc nastavena tak, aby po vyhodnocení bylo možné rozlišit pozitivní studijní styl a negativní studijní styl. (Entwistle, a další, 1987)

Pozitivní studijní styl je zobrazen ve třech proměnných – orientace na výkon, význam a smysl a systematickost – kdy první dvě z těchto položek se ještě dají rozdělit na menší složky, díky kterým lze každou proměnnou ještě blíže analyzovat. Negativní studijní styl obsahuje také tři proměnné – orientace na reprodukci učiva, mimoškolní orientace a negativní tendence v učení – kde opět každá z nich má menší položky, které umožňují blíže charakterizovat jednotlivé negativní tendence. (Entwistle, a další, 1987)

Konkrétní položky blíže zobrazují následující dvě tabulky, tabulka 3 a tabulka 4.

Tabulka 3 – Pozitivní proměnné v dotazníku studijního stylu

Pozitivní studijní styly		
Orientace na výkon	Strategický přístup	3 položky
	Snaha po úspěchu	3 položky
	Profesní motivace	3 položky
Význam a smysl	Učení do hloubky	5 položek
	Vnitřní motivace	3 položky
Systematičnost		3 položky

Zdroj: tvorba autorky dle (Entwistle, a další, 1987)

Tabulka 4 - Negativní proměnné v dotazníku studijního stylu

Negativní studijní styly		
Orientace na reprodukci učiva	Povrchní přístup	5 položek
	Vyhnutí se neúspěchu	4 položky
Mimoškolní orientace	Negativní motivace	3 položky
	Nesystematický přístup	4 položky
	Potřeba sociálního styku	3 položky
Negativní tendence v učení	Lehkomyslný přístup	3 položky
	Absence nadhledu	3 položky

Zdroj: tvorba autorky dle (Entwistle, a další, 1987)

Z tabulky vyplývá, že každá složka studijního stylu se skládá z několika položek neboli tvrzení, které se v dotazníku nachází. Jejich společná hodnota je potom podkladem pro rozhodnutí o přítomnosti vybraného rysu.

4.4 Způsob zpracování dat

Před samotným vyhodnocováním dotazníku bylo nutno některé proměnné upravit, případně vyřadit, aby byly výsledky co možná nejspolehlivější.

Konkrétně se jedná o proměnnou pozitivního studijního stylu „systematičnost“, která jako jediná neobsahuje podložky a ze 45 položek jí náleží pouze 3. Do průměrného pásma se tak student může zařadit, i pokud třikrát zaškrtně „nelze odpovědět“. Tato proměnná byla proto v podstatě vyřazena z hodnocení. Zmínili bychom se o ní pouze, pokud by studenti dosáhli skutečně vysokého výsledku.

Proměnná mimoškolní orientace byla očištěna o dvě tvrzení ze složky potřeba sociálního styku. Jedná se o tvrzení 37 – Zajímají mne lidé, a proto dost času věnuji tomu, abych víc poznal své spolužáky a větu 45 - Během školního roku věnuji hodně času zábavě a sportu. Tato dvě tvrzení nepovažuji za negativní rys v učení, naopak. Pozitivní klima třídy tvořené

dobrymi vztahy může podporovat efektivní učení a docházení do kroužků, sportovních klubů pěstuje v dětech smysl pro povinnost a zodpovědnost, které jsou pro smysluplné učení tolik potřebné.

Vyhodnocení dotazníků pak probíhá klasickým sečtením hodnot přidělených k jednotlivým položkám a seskupených ke konkrétním rysům neboli proměnným. K vyhodnocení je připraven speciální arch, uveden v příloze 2, který obsahuje předpřipravené pásmo, které reprezentuje škálu, ve které se pohybují průměrné odpovědi. Pro vyhodnocení byly v této práci stanoveny vlastní škály, které vypovídají o přítomnosti jednotlivých stylů a jsou zobrazeny v tabulce 5 a tabulce 6.

Tabulka 5 - Škály pro vyhodnocení - pozitivní studijní styl

Pozitivní studijní styly				
složky	pásmo průměru	vysoce pozitivní výsledek	vysoce negativní výsledek	hraniční výsledek
Orientace na výkon	21 – 30	30 a více	méně než 21	21 – 24
Strategický přístup	8 – 12	12 a více	méně než 8	8 – 9
Snaha po úspěchu	7 – 11	11 a více	méně než 7	7 – 8
Profesní motivace	4 – 10	10 a více	méně než 4	4 – 6
Význam a smysl	17 – 27	27 a více	méně než 17	17 – 20
Učení do hloubky	11 – 18	18 a více	méně než 11	11 – 13
Vnitřní motivace	5 – 9	9 a více	méně než 5	5 – 6

Zdroj: tvorba autorky volně podle (Dittrich, 1992)

Tabulka 6 - Škály pro vyhodnocení - negativní studijní styl

Negativní studijní styly				
Složky	pásmo průměru	vysoce negativní výsledek	vysoce pozitivní výsledek	hraniční výsledek
Orientace na reprodukci učiva	19 – 29	29 a více	19 a méně	26 – 29
Povrchní přístup	12 – 18	18 a více	12 a méně	16 – 18
Vyhnutí se neúspěchu	6 – 13	13 a více	6 a méně	11 – 13
Mimoškolní orientace	12 – 20 ⁸	20 a více	12 a méně	18 – 20
Negativní motivace	1 – 6	6 a více	1 a méně	4 – 6
Nesystematický přístup	3 – 10	10 a více	3 a méně	8 – 10
Potřeba sociálního styku ⁹	-	-	-	-
Negativní tendence v učení	7 – 15	15 a více	7 a méně	13 – 15
Lehkomyslný přístup	3 – 8	8 a více	3 a méně	7 – 8
Absence nadhledu	3 – 8	8 a více	3 a méně	7 – 8

Zdroj: tvorba autorky volně podle (Dittrich, 1992)

Dle tabulek výše tedy platí, že čím větší skóre u pozitivního stylu, tím lépe, avšak čím vyšší hodnoty u negativního stylu, tím hůře. Navíc je zaveden i hraniční výsledek, který je sice v pásmu, ale nachází se na jeho okraji, takže není příliš přesvědčivý, a je zde proto nutná zvýšená pozornost, aby nedošlo ke zhoršení.

⁸ Upravené pásmo z důvodu vyřazení dvou otázek.

⁹ Není určeno, protože se jedná pouze o jednu otázku, další dvě byly vyřazeny, jak bylo vysvětleno výše.

5. Výsledky výzkumu

Při vyhodnocování dotazníků bylo postupováno dle výše uvedené metodologie. V této kapitole jsou prezentovány dílčí výsledky výzkumu a jsou seřazeny podle dílčích cílů práce a jednotlivých hypotéz vztahujících se k těmto cílům.

5.1 Převažující studijní styl

První hypotéza předpokládá, že na středních školách mírně převažuje negativní studijní styl. Výsledky výzkumu sice dokazují převahu negativního studijního stylu, nicméně nejedná se o převahu mírnou, nýbrž podstatnou. Konkrétní procentuální výsledky pozitivních rysů prezentuje tabulka 7 a negativních rysů tabulka 8. Poskytují tak podklad pro ověření prvních tří hypotéz.

Tabulka 7 - Pozitivní studijní styly na SŠ

Pozitivní studijní styly				
Studijní rys	v pásmu	vysoce pozitivní	vysoce negativní	hraniční
Orientace na výkon	62,1 %	8,6 %	29,3 %	19,0 %
Strategický přístup	53,5 %	0,0 %	46,6 %	27,6 %
Snaha po úspěchu	63,8 %	5,2 %	31,1 %	27,6 %
Profesní motivace	86,3 %	10,4 %	3,5 %	20,7 %
Význam a smysl	65,5 %	3,5 %	31,0 %	41,4 %
Učení do hloubky	67,3 %	5,2 %	27,5 %	36,2 %
Vnitřní motivace	63,8 %	5,2 %	31,0 %	24,1 %

Zdroj: vlastní tvorba autorky dle výzkumu

Tabulka 8 - Negativní studijní styly na SŠ

Negativní studijní styly				
Studijní rys	v pásmu	vysoce negativní	vysoce pozitivní	hraniční
Orientace na reprodukci učiva	77,6 %	10,3 %	12,1 %	25,9 %
Povrchní přístup	81,0 %	8,6 %	10,3 %	31,0 %
Vyhnutí se neúspěchu	76,0 %	12,1 %	12,1 %	31,1 %
Mimoškolní orientace	41,4 %	58,7 %	0,0 %	27,6 %
Negativní motivace	22,4 %	77,6 %	0,0 %	22,4 %
Nesystematický přístup	63,8 %	36,2 %	0,0 %	48,3 %
Negativní tendence v učení	53,5 %	43,1 %	3,5 %	27,6 %
Lehkomyslný přístup	57,0 %	41,4 %	1,7 %	25,9 %
Absence nadhledu	70,7 %	25,9 %	3,5 %	39,7 %

Zdroj: vlastní tvorba autorky dle výzkumu

Z uvedených tabulek lze vyčíst, že u pozitivního stylu je možné konkrétní rys orientace na výkon pozorovat v pásmu průměru u 62,1 % studentů, ale z tohoto pásma je 19 % studentů na hraniční hodnotě ohrožené zhoršením. V pozitivním směru je nad pásmem pouze 8,6 % studentů, zatímco pod ním je 29,3 % studentů s negativním výsledkem. Nejvíce hodnoty orientace na výkon snižuje nedostatek strategického přístupu, který se objevuje u 46,6 % studentů. Pozitivní hodnoty u orientace na výkon naopak nejvíce stoupají díky profesní motivaci, konkrétně u 10,4 % studentů. Vyšší hodnota, než je tato, se u pozitivního stylu už bohužel nenachází.

Dalším rysem pozitivního stylu je snaha o pochopení významu a smyslu učiva. Zde se do průměrného pásma dostalo 65,5 % studentů, což je důsledkem průměrné vnitřní motivace i snahy o učení do hloubky. Velmi pozitivního výsledku dosáhlo pouze 3,5 %. Další pozitivní rysy se zde ovšem neobjevují, právě naopak. Negativní výsledek u proměnné význam a smysl byl změřen u 31 % studentů, opět z důvodu stejného poměru nedostatku snahy o hlubší poznání učiva a vnitřní motivace, dále se 41,4 % studentů z pásma objevuje na hraničních hodnotách, sice v pásmu, ale na jeho slabším okraji.

Pozitivní studijní styl se tedy u studentů středních škol ve vysoké míře téměř neobjevuje. 8,6% studentů vysoce orientovaných na výkon a 3,5 % na význam smysl jsou oproti vysoce negativním hodnotám obou proměnných (okolo 30 %) téměř zanedbatelné. Hodnoty u významu a smyslu v průměrném pásmu dosahuje asi 65% studentů, z nichž je ovšem 41,4% na hranici a jedinou dobrou zprávou tak je, že u orientace na výkon se v pásmu průměru nachází ještě 43,1 %, které nejsou ohroženy hraničními hodnotami, a mohou být potenciálně řízeny ke zlepšení a dosažení pozitivních výsledků.

Tabulka 8 věnující se negativním studijním stylům odhaluje 3 hlavní proměnné – orientace na reprodukci učiva, mimoškolní orientace a negativní tendence v učení. Orientace na reprodukci učiva, vzhledem k velmi nízké míře významu a smyslu, je na průměrných hodnotách u 77,6 % jedinců, z nichž 25,9 % je na hranici. Překvapivě zde vysoce kladného výsledku dosáhlo 12,1 % studentů. Následujících 10, % je však v kolonce velmi negativní.

Mimoškolní orientace je i po očištění o dvě otázky (které měly velmi často vysoké hodnoty) stále největší negativní tendencí - konkrétně 58,7 % studentů majících vysoce záporné hodnoty a dalších 27,6 % hraniční. Žádný ze studentů nedosahuje pozitivní hodnoty a pouze 13,8 % je v pásmu průměru bez ohrožení hraničními hodnotami.

Nejvíce tento rys a vůbec celý negativní studijní styl způsobuje vysoce negativní motivace objevující se u 77,6 % studentů. Dokonce ani dalších 22,4 % studentů, kteří jsou v pásmu, nepřinese pozitivum, neboť všichni jsou zároveň v hraničních hodnotách, což znamená, že žádný student u položky negativní motivace se nenachází ani v klidném pásmu průměru, natož v pozitivních číslech.

Negativní tendence v učení jsou potom vcelku rovnoměrně rozloženy mezi jednotlivé položkové hodnoty (lehkomyslnost, absence nadhledu). Celkově tyto položky posouvají 43,1 % studentů do vysoce negativních hodnot a z pásma 53,5 % je cca polovina na hraniční úrovni. V pozitivní škále pak nalezneme pouhých 3,5 % studentů.

Negativní studijní styly a jejich rysy jsou tedy velmi palčivou otázkou pro střední školy. Orientace na reprodukci je víceméně na průměru s čtvrtinou studentů v ohroženém pásmu. Nejhorší stav je na středních školách z hlediska mimoškolní orientace, kdy téměř dvě třetiny studentů dosáhli nejvýše záporných hodnot, které nejvíce způsobuje negativní motivace, jejíž hodnoty jsou naprosto alarmující (tři čtvrtiny studentů vysoce negativní a další čtvrtina na hraničních hodnotách pásma). Negativní tendence v učení tuto bilanci nijak nevylepšují, když 43,1 % studentů reprezentuje vysoce negativní škálu.

Negativní studijní styly a rysy tak podstatně převyšují ty pozitivní, což mírně upravuje první hypotézu, která předpokládá pouze mírnou převahu. Převažující studijní styl na vybraných středních školách by se pak dal charakterizovat jako styl s velmi negativními rysy, zejména pak s průměrnou orientací na reprodukci učiva, vysokou negativní motivací a lehkomyslností. Tento styl samozřejmě obsahuje i mírné pozitivní znaky, zejména pak profesní motivaci podněcující orientaci na výkon. Co se týče systematickosti, která byla z hodnocení vyřazena, tak u ní 19 % studentů dosáhlo vysoce pozitivního výsledku, nelze ovšem říci nakolik je vypovídající.

Uvedený výsledek šetření potvrzuje následující dvě hypotézy, když dokazuje, že pozitivní styl je nejvíce spojen s profesní motivací, která se u studentů odborně zaměřených škol předpokládá. Přesto je však nutné říci, že je v mírnější podobě, než bylo očekáváno. Negativní motivace jako největší původce negativních stylů učení se také potvrdila. Tato položka byla odhadnuta pouze na základě setkávání se se studenty tohoto věku, kteří často mluví o tom, že neví, proč je učení důležité, a na co některé věci využijí.

5.2 Porovnání typů škol

Určený převažující styl je odvozen z průměrných hodnot všech 58 respondentů. Tito respondenti však byli záměrně rozděleni na studenty středních odborných škol a studenty středních odborných učilišť.

Nejdříve bude ověřena čtvrtá hypotéza, která předpokládá, že pozitivní studijní styl bude převažovat u středních odborných škol, tedy u studentů aspirujících na maturitní zkoušku. Ověření proběhne na základě tabulky 9 a dle ní vytvořených grafů.

Tabulka 9 - Srovnání jednotlivých typů škol - pozitivní studijní styly

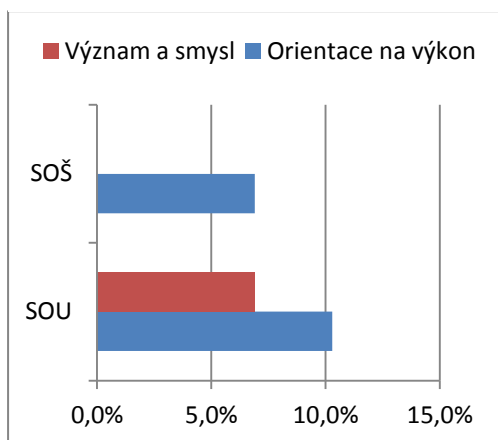
Studijní rys	Učňovské obory				Maturitní obory			
	v pásmu	vysoce pozitivní	vysoce negativní	hraniční	v pásmu	vysoce pozitivní	vysoce negativní	hraniční
Orientace na výkon	62,1 %	10,3 %	27,6 %	13,8 %	62,0 %	6,9 %	31,0 %	24,1 %
Strategický přístup	55,2%	0%	44,8%	34,5%	51,7%	0,0%	48,3%	20,7%
Snaha po úspěchu	62,1%	10,3%	27,6%	27,6%	65,5%	0,0%	34,5%	27,6%
Profesní motivace	86,2%	13,8%	0,0%	24,1%	86,2%	6,9%	6,9%	17,2%
Význam a smysl	75,8 %	6,9 %	17,2 %	51,7 %	55,1 %	0,0 %	44,8 %	31,0, %
Učení do hloubky	72,4%	10,3%	17,2%	51,7%	62,1%	0,0%	37,9%	20,7%
Vnitřní motivace	79,3%	3,4%	17,2%	24,1%	48,2%	6,9%	44,8%	24,1%

Zdroj: vlastní tvorba autorky dle výzkumu

Dle tabulky je možné porovnat hodnoty v pásmu, které jsou u proměnné orientace na výkon i u jejích jednotlivých složek velmi srovnatelné. Rozdíl nastává u druhé proměnné – význam a smysl, která u učňovských oborů jako celek převyšuje hodnoty v pásmu o 20,7 %, velký podíl na tom má podsložka vnitřní motivace, která je o 31,1 % vyšší.

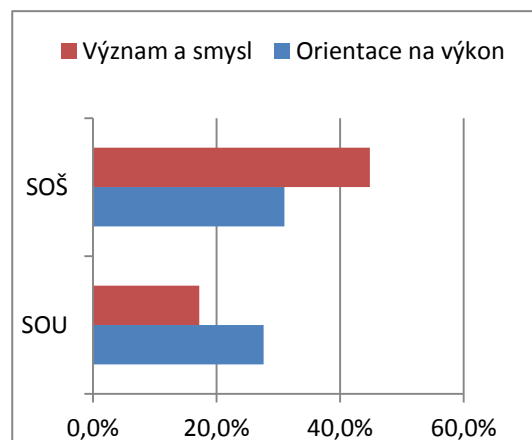
Pro srovnání vysoce pozitivních a vysoce negativních hodnot jsou využity následující dva grafy – graf 1 a graf 2.

Graf 2 - Vysoce pozitivní hodnoty - pozitivní styly



Zdroj: tvorba autorky

Graf 1 - Vysoce negativní hodnoty - pozitivní styly



Zdroj: tvorba autorky

Z uvedených grafů vyplývá, že střední odborné učiliště je na tom, co se týče pozitivních studijních stylů o něco lépe než střední odborná škola. Ve vysoce pozitivních hodnotách mají sice obě střední školy nízké hodnoty, ale na SOU dosahuje cca o 3 % studentů více vysoce pozitivní hodnoty u orientace na výkon. U proměnné význam a smysl SOŠ dokonce nemá ani jednoho studenta, který by dosahoval vysoce pozitivní úrovně, zatímco SOU má cca 7%. Na SOŠ navíc dosahuje mnohem více studentů vysoce negativních hodnot, které značí nepřítomnost pozitivního studijního stylu. Velmi markantní rozdíl – skoro 30 % studentů – je vidět u proměnné význam a smysl, kde horšího skóre opět dosáhla SOŠ.

Výše analyzované údaje odhalují odpověď na čtvrtou hypotézu, která předpokládá, že studenti SOŠ dosáhnou lepšího výsledku v pozitivních studijních stylech. Opak je pravdou. V pásmu průměru jsou sice hodnoty víceméně srovnatelné, ale SOŠ má mnohem více studentů, u kterých se projevuje úplná nepřítomnost pozitivního studijního stylu a méně studentů, kteří mají vysoce pozitivní styl učení.

Poslední, pátá, hypotéza předpokládá, že studenti SOU dosáhnou horšího výsledku v negativních studijních stylech. Ověření bude probíhat podle níže uvedené tabulky 10 a dle ní vytvořených grafů.

Tabulka 10 - Srovnání jednotlivých typů škol - negativní studijní styl

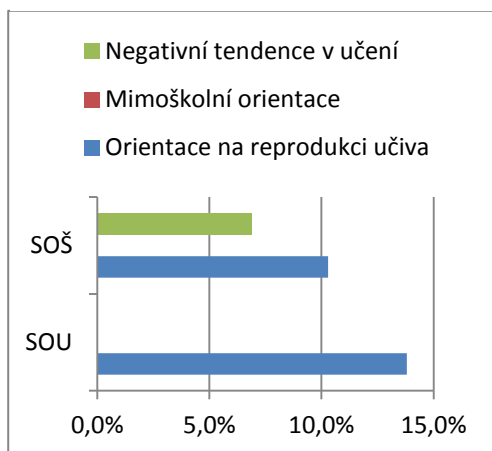
Studijní rys	Učňovské obory				Maturitní obory			
	v pásmu	vysoce pozitivní	vysoce negativní	hraniční	v pásmu	vysoce pozitivní	vysoce negativní	hraniční
Orientace na reprodukci učiva	82,7 %	13,8 %	3,4 %	24,1 %	72,4 %	10,3 %	17,2 %	27,6 %
Povrchní přístup	89,6%	10,3%	0,0%	31,0%	72,4%	10,3%	17,2%	31,0%
Vyhnutí se neúspěchu	69,0%	17,2%	13,8%	27,6%	82,8%	6,9%	10,3%	34,5%
Mimoškolní orientace	44,8 %	0,0 %	55,2 %	27,6 %	37,9 %	0,0 %	62,1 %	27,6 %
Negativní motivace	20,7%	0,0%	79,3%	20,7%	24,1%	0,0%	75,9%	24,1%
Nesystematický přístup	65,5%	0,0%	34,5%	51,7%	62,0%	0,0%	37,9%	44,8%
Negativní tendence v učení	51,7 %	0,0 %	48,3 %	27,6 %	55,2 %	6,9 %	37,9 %	27,6 %
Lehkomyslný přístup	51,7%	0,0%	48,3%	24,1%	62,1%	3,4%	34,5%	27,6%
Absence nadhledu	72,4%	0,0%	27,6%	41,4%	68,9%	6,9%	24,1%	37,9%

Zdroj: tvorba autorky dle výzkumu

Dle tabulky budou opět porovnány hodnoty v pásmu, kdy u proměnné orientace na reprodukci učiva se nachází 82,7 % studentů SOU a 72,4 % studentů SOŠ. Na tomto výsledku se u SOU více podílí povrchní přístup a u SOŠ snaha o vyhnutí se neúspěchu. Mimoškolní orientace je v průměrném pásmu opět vyšší u SOU, ale jen velmi mírně, negativní tendence v učení jsou zase v mírně větší míře zastoupeny na SOŠ.

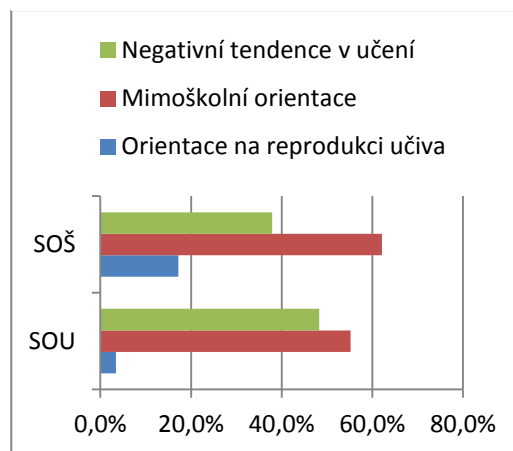
V průměrném pásmu jsou určité odchylky, ale dá se říci, že výsledky jsou v tomto směru na obou typech škol obdobné. Detailnější porovnání proto poskytnout následující dva grafy – graf 3 a graf 4.

Graf 3 - Vysoce pozitivní hodnoty - negativní studijní styly



Zdroj: tvorba autorky

Graf 4 - Vysoce negativní hodnoty - negativní studijní styly



Zdroj: tvorba autorky

Vysoce pozitivních hodnot dosáhli studenti SOU pouze u proměnné orientace na reprodukci učiva, tedy asi u 14 % studentů SOU není tento rys přítomen. U SOŠ se jedná cca o 10 % studentů. SOŠ má navíc ještě asi 7 % studentů, u kterých se nevyskytují negativní tendence v učení.

U vysoce negativních hodnot v grafu 4 je těžké určit, který typ školy dopadl hůře. SOŠ má asi o 7% více studentů s vysoce negativním rysem mimoškolní orientace, zatímco SOU má na druhé straně asi o 10 % studentů více s negativními tendencemi v učení mimo pásmo. V orientaci na reprodukci učiva je zde pak o víc jak 10 % více studentů na SOŠ s vysoce negativními hodnotami.

V pozitivních hodnotách tedy mírně lépe dopadly SOŠ a v negativních hodnotách naopak SOU. Nelze tedy přesně určit, na které z vybraných typů škol je větší výskyt negativního studijního stylu. Hypotéza číslo pět, která předpokládala horší výsledky u učňovských oborů, je tak neplatná.

6. Návrh práce s negativním studijním stylem

Výše provedený výzkum prokázal nejen masivní výskyt negativního studijního stylu, ale také velmi tristní hodnoty u pozitivních studijních stylů. Jedním z cílů práce, který se váže na výskyt negativního stylu, je návrh práce s negativním studijním stylem, resp. náprava negativního studijního stylu. Tato kapitola je věnována nápravě studijního stylu navazující na použitý dotazník a směřující ke smysluplnému učení.

6.1 Co napravovat?

Rozdaný dotazník a jeho prozkoumané výsledky slouží zejména k určení problematických míst v učebním stylu jedince. V tomto výzkumu se objevily následující hlavní problémy:

- Malý důraz na význam a smysl – s tím související orientace na reprodukci učiva
- Nedostatek strategického přístupu a snahy o úspěch – s tím související absence nadhledu a orientace spíše na vyhnutí se neúspěchu
- Enormní negativní motivace podněcující vysokou mimoškolní orientaci a nedostatek vnitřní motivace
- Lehkomyšlnost a nesystematičnost

Vybrané problémy jsou určeny podle převažujícího studijního stylu a také podle procentuálního obsazení jednotlivých položek. Jednotlivé potíže v studentově stylu nefigurují odděleně, ale spíše vyvolávají jedna druhou. Negativní motivace může zapříčinit lehkomyšlný a následně povrchní přístup. Snaha o vyhnutí se neúspěchu, místo snahy o úspěch znemožňuje větší pokrok v učení, což zase může podněcovat negativní motivaci. Vše je se vším propojeno, a tak je nutno přistupovat i k řešení tohoto problému.

6.2 Jak napravovat?

Je pochopitelné, že k nápravě problému je třeba individuální přístup, tedy přizpůsobení výuky, úkolové situace přizpůsobené studentovi přesně podle jeho potřeb, vyčtených z dotazníku. Následující kapitola se snaží spíše odpovědět komplexně na objevené problémy, které se nejvíce objevují ve studijních stylech studentů středních škol.

Důležitý při nápravě negativního studijního stylu je fakt, že nelze napravovat pouze samotného studenta, či naopak pouze upravovat samotný vyučovací styl učitele. Již v teoretické části bylo řečeno, že náprava musí probíhat v těsné součinnosti studenta a učitele, kdy každý svou činností přispívá k nápravě a společně mohou dokázat mnohem více, jelikož se prováděné změny vzájemně podněcují. Pro nápravu studijního stylu tak bude navržen

postup jak pro učitele, tak pro učící se jedince. Jednotlivé návrhy jsou pro přehlednost vyjmenovány odděleně, což ovšem v praxi není pravda. Ve skutečnosti se níže uvedené návrhy prolínají a jsou na sobě závislé.

Doporučené postupy pro učitele:

- Konstruktivní pojetí výuky – o konstruktivním pojetí výuky je pojednáno v kapitole první o učení a následně i v kapitole třetí o ovlivňování učebních stylů. Konstruktivní výučování vychází ze zkušenosti žáka, z předpokladu, že něco ví, a to je teprve následně upravováno a rekonstruováno. (Kasíková, 2007) Toto pojetí výuky je zásadní pro zmírnění negativní motivace, neboť pokud bude výuka vycházet z konkrétních zkušeností žáků, tak poté skutečně pochopí, proč se některé věci vyučují a jsou důležité.,
- Důraz na význam – Učitel by neměl od studentů žádat prosté memorování učiva, pokud to není nezbytně nutné. Důležité by pro něj mělo být vlastní pochopení žáka a vyjádření vlastními slovy.,
- Důraz na praktické využití – důraz na praktickou stránku věci u odborných předmětů je nezbytný. Souvisí se zkušenostmi studentů a podporuje jejich zájem. Jestliže mohou něco využít v praxi, je to pro ně nejen zajímavější, ale i smysluplnější. Sami studenti potom mají potřebu dozvědět se více.,
- Aktivní zapojení a vzbuzování zájmu – Pokud vyjdu ze zkušenosti studenta a dokážu praktické využití vyučované látky, vzbudím jeho zájem. Tento zájem je vhodné podporovat aktivním zapojením do výuky – poskytnutím prostoru pro dotazy, pro diskuzi, pro vyjádření vlastního názoru. Studenti na střední škole chtějí být bráni jako dospělí a velmi si cení, pokud učitel ukáže, že jejich názor je pro něj důležitý.,
- Motivace – všechny výše uvedené prvky vzbuzují v učícím se jedinci potřebu dozvědět se více – motivaci. Tuto motivaci je vhodné podporovat odměnami, ale i upozorněním na dobrý pocit z efektivnější práce, tedy společnou reflexí nad učební činností.,
- Odpovědnost – Prostor k diskuzi ukazuje studentům, že jejich názor je důležitý. Stejně tak je dobré jim ukázat, že oni sami jsou zodpovědní za své učení a potlačovat jejich lehkomyšlnost. Zpočátku může učitel studentům v tomto pomáhat a teprve postupně nechávat studenty se osamostatnit.,

- Reflexe – Velmi užitečné je najít si se studenty prostor pro reflexi, ať už skupinovou nebo individuální, aby mohli přicházet na to, jak postupovali, jaké jsou jejich myšlenkové pochody, strategie, ale i pocity při učení a následně na to s tím dále mohly pracovat – vylepšovat dobré postupy, eliminovat pomalé postupy a zavádět efektivnější, uvědomovat si radost z učení a z pokroku apod.,

Doporučené postupy pro studenty velmi úzce navazují na již popsanou činnost učitele, měly by jí jít naproti a doplňovat ji:

- Pozornost – student by měl zkusit dát učiteli šanci ho zaujmout. Často je totiž problémem nezájmu pouze to, že student se ani nepokusí poslouchat, jaká látka mu je přednášena a jakým způsobem mu jí učitel zrovna nabízí. Je proto na něm, aby tentokrát nechal telefon v kapse a vyslechl si úvodní část hodiny. Pravděpodobně zjistí, že učitel mu má co nabídnout.,
- Aktivní zapojení a sdílení – Pokud učitel vyzve studenty k diskuzi, případně ke sdílení určité zkušenosti s tématem, neměli by váhat s reakcí. Studenti by si měli uvědomit, že zde mají prostor ukázat svoje znalosti a názory a dozvědět se to samé od jiných, případně i od učitele. Student by se měl zamyslet nad užitečností sdílení zájmů a zkušeností.,
- Význam – Pokud přestane učitel vyžadovat memorování, ale bude se zajímat o zkušenosti a konkrétní pochopení vzdělávaného, podnítl to ve studentovi potřebný smysl pro význam. Student by měl látce hlavně porozumět, chápat její strukturu a následně na ní nabalovat poznatky.,
- Reflexe – Student, pokud je k tomu vyzván nebo sám od sebe, by se měl pokoušet seznamovat se svými procesy učení, aby s nimi mohl pracovat. Zajímavou metodou je metoda hlasitého myšlení nebo zapisování myšlenek, postupů. (Grecmanová, a další, 2000). Student by měl také přemýšlet o nových metodách, které nabízí učitel a uvědomovat si, jak mu prospěla změna v učení, jak mu pomohla nová strategie – jestli se naučil rychleji, jestli si to více pamatuje, jestli tomu více rozumí apod.,
- Zodpovědnost – Student by měl pochopit, že za učení je zodpovědný i on sám a že učitel ho může pouze podporovat případně jej provázet, ale nakonec musí vše vzít do svých rukou. Je nutné, aby středoškoláci pochopili význam vzdělání a ověřovali si jeho užitečnost v praxi.,

- Praxe – Učící se jedinec by měl umět naučené postupy aplikovat v praxi a následně se kriticky zamýšlet nad jejich ne/funkčností či ne/užitečností.,
- Zvídavost – V každém z dětí je určitý stupeň zvídavosti a ten je nutno neustále podporovat. Proto by v sobě měl každý jedinec věnovat pozornost nutkání ptát se na věci, které ho zajímají, které se mu v praxi nepodařili a neví proč, případně na věci, které ho trápí.

Navrhované postupy jsou nahlíženy z čistě pedagogického úhlu a s určitým důrazem na dodržování principů „nového“ neboli „smysluplného učení“. Psychologické hledisko, které může mnohdy hrát významnou roli je ponecháno stranou pro jiné odborníky. Uvedené metody se mezi sebou prolínají a vzájemně na sebe navazují. Jako nejpalčivější problém, který je třeba vyřešit, se jeví negativní motivace, proto je nejdůležitějším prvkem celého nápravného procesu maximální snížení negativní motivace či dokonce dosažení vysoké motivace vnitřní. Velký posun v tomto směru dle mého názoru nabízí právě konstruktivní výuka, která má velký potenciál změnit u studentů chápání výuky a vyvolat v nich skutečný zájem. Pokud se podaří tento krok, všechny ostatní na něj mohou řízenou činností učitele a spoluprací studenta velmi dobře navazovat a směřovat tak ke kýženému cíli – smysluplnému učení.

Závěr

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje základnímu vymezení pojmů a jejich chápání autorkou a praktická část se zabývá výzkumem studijního stylu na středních školách a případnou nápravou negativního studijního stylu.

Teoretická část sleduje cíl vymezit základní pojmový rámec, zejména pak studijní styl a jemu blízké pojmy jako je například kognitivní styl. Tento cíl je sledován ve třech kapitolách, z nichž první se věnuje učení a učícímu se jedinci. Učení jakožto adaptace jedince na okolí skrze zkušenost je v práci chápáno jako velmi komplexní pojem. Proces učení totiž zdaleka nezahrnuje pouze kognici, ale také motivační, emoční a další složky. Tento pojem během let prošel nejrozličnějšími obměnami a reakcemi na dobu, kdy jako poslední z nich je identifikována současná postmoderní doba charakteristická edukačním obratem a přechodem k smysluplnému učení. Smysluplné učení je jedním ze stěžejních pojmů této práce a je charakterizováno zejména jako aktivní, uvědomované, konstruující, kumulativní, individualizované a autoregulované. S individualizací souvisí nejen studijní styl, popsáný v další kapitole, ale také zvláštnosti učícího se jedince, které ovlivňují jeho učební proces. Jedná se o inteligenci, tvořivost, zpracování informací, ale i o motivaci, emotivní prožívání, paměť, věk, strategie a další charakteristiky.

Individuální zvláštnosti jedince vytváří můstek pro druhou kapitolu, která se věnuje vymezení studijního stylu. Tento studijní styl je vzhledem ke komplexnosti učení velmi široký pojem. I z toho důvodu je chápán jako obsažnější, než je pojem kognitivní styl. Kognitivní styl totiž zahrnuje pouze individuální způsoby získávání, zpracování a organizování informací, ale styl učení, kromě tohoto, do sebe pojímá další faktory, jako jsou taktiky a strategie učení, motivace, prožívání, myšlenkové pochody, ale také pojetí a přístupy k učení, které určují základní vnímání učiva buď reproduktivně, nebo rekonstruktivně a mnohé další. Studijní styl je navíc v pozadí toho, co žák při učení skutečně dělá a může být pozorován jedinečně dlouhodobě a v opakujících se činnostech. Na střední škole, která je v praktické části analyzována je styl učení chápán jako ustálený, přesto je možné, že se v delším časovém období mění, případně, že je cíleně ovlivňován, o čemž hovoří další kapitola.

Třetí teoretická kapitola se věnuje tématu diagnostiky a ovlivňování učebních stylů. Nejprve definuje diagnostiku jako snahu o poznání individuálních zvláštností vychovávaného za účelem optimalizace jeho výchovy a využití jeho potencialit a vysvětluje, že právě

diagnostika je základem pro ovlivňování studijního stylu. Měření studijních stylů může probíhat přímými nebo nepřímými metodami. Přímé metody jsou méně frekventované a jedná se např. o počítačové programy nebo zúčastněné pozorování. Nepřímé metody jsou už více používané a patří mezi ně analýza produktů, různé druhy rozhovorů, volné písemné odpovědi a dotazníky. Dotazník je vůbec nejpoužívanější metodou k diagnostikování studijního stylu, během několika desítek let jich bylo navrženo skutečně veliké množství. Mezi známější dotazníky patří LSI od Kolba, LSI od Dunna, Dunnové a Price, SPQ od Biggse a ASI od Entwistla a Ramsdena. Ovlivňování učebních stylů pak navazuje na diagnostiku a může probíhat různými způsoby – skrze počítačové programy, didaktické pomůcky, změny osobnostních vlastností žáka apod. Velmi rozvinuté však jsou zejména vyučovací styl učitele, metaučení neboli metakognice a rozvoj nových strategií. V této práci se ovlivňování opírá zejména o poslední tři zmiňované metody, které vedou ke smysluplnému učení.

První tři teoretické kapitoly jasně vymezují rámec, ve kterém se práce pohybuje, a na tyto tři teoretické kapitoly jsou navázány tři kapitoly praktické. První praktická kapitola, tedy čtvrtá kapitola práce je věnována metodologii, kde je jasně vymezen cíl výzkumu, a sice zjistit převažující studijní styl na střední škole, porovnat studijní styly na jednotlivých typech škol a také navázat na výzkum další cíl práce, tedy v případě přítomnosti negativního studijního stylu navrhnout práci s negativním studijním stylem. Cíle výzkumu jsou sledovány pomocí pěti stanovených hypotéz. První předpokládá, že na středních školách bude mírně převažovat negativní studijní styl, druhá odhaduje, že na pozitivním stylu se nejvíce bude podílet profesní motivace a třetí obsahuje tvrzení, že na negativní studijní styl bude nejvíce způsoben negativní motivací. Čtvrtá a pátá hypotéza jsou věnovány srovnání jednotlivých typů škol a předpokládají lepší výsledky u pozitivního stylu na SOŠ a horší výsledky u negativního stylu na SOU. Výzkumným vzorkem jsou dvě střední školy v Pardubickém kraji, konkrétně 29. Studentů SOU a 29 studentů SOŠ, obojí z druhého ročníku. Jako metoda výzkumu byl zvolen Dotazník studijního stylu od Entwistla a Ramsdena, který má 45 položek a kde se studenti sami hodnotí na škále 0 – 4 od „naprosto nesouhlasím“ až po „naprosto souhlasím“. Tento dotazník navíc odhaluje pozitivní studijní styly s proměnnými „orientace na výkon, „význam a smysl“ a „systematičnost“ a negativní studijní styly s proměnnými „orientace na reprodukci učiva“, „mimoškolní orientace“ a „negativní tendence v učení“. Data jsou pak zpracována klasickým součtem k jednotlivým proměnným a rozdělením do předem stanovených škál – pásmo průměru, vysoce pozitivní výsledek, vysoce negativní výsledek a hraniční výsledek.

Pátá kapitola se zabývá samotnými výsledky výzkumu, postupným ověřováním hypotéz a dosahováním dílčích cílů práce. První tři hypotézy jsou ověřeny v podkapitole 5.1 a umožňují tak dosáhnout prvního cíle práce – stanovení převažujícího studijního stylu. Převažující studijní styl na středních školách se vyznačuje vysoce negativními rysy, zejména pak průměrnou orientací na reprodukci učiva a vysokou negativní motivací a lehkomyšlností. Mírně pozitivní rysy se objevují u profesní motivace, která vylepšuje orientaci na výkon. První hypotéza je tak mírně poupravena, a sice na tvrzení, že negativní studijní styly na střední škole podstatně převažují nad pozitivními. Další dvě hypotézy se ovšem potvrdily, když bylo zjištěno, že na pozitivním studijním stylu se nejvíce podílí profesní motivace a na negativním studijním stylu negativní motivace. Druhá subkapitola páté kapitoly poskytuje srovnání jednotlivých typů středních škol, čímž naplňuje další cíl práce a ověřuje poslední dvě hypotézy. Čtvrtá hypotéza byla zamítnuta, když výzkum prokázal, že studenti na středních odborných učilištích dosáhli lepších výsledků v pozitivním studijním stylu a pátá hypotéza nemohla být potvrzena, jelikož studenti na středních odborných učilištích nedosáhli horších výsledků v negativních studijních stylech než studenti maturitního oboru, nýbrž srovnatelných.

Poslední kapitola této práce je věnována třetímu cíli práce, kterým je v návaznosti na výzkum navržení nápravy negativního studijního stylu. Pomocí výzkumu bylo zjištěno, že napravit je třeba zejména negativní motivaci, nedostatek orientace na význam a smysl učiva, tendenci k vyhnutí se neúspěchu a lehkomyšlnost. Náprava negativního studijního stylu je navržena s přesvědčením, že ke změně stylu učení je třeba těsné součinnosti studenta a učitele. Z toho důvodu jsou navrženy doporučení jak pro učitele, tak pro vzdělávaného jedince. Učitel by měl zejména vyjít z paradigmatu konstruktivní výuky a využít zkušeností studentů. Jedině tak totiž dokáže vyvolat zájem, motivaci a také dokázat studentům praktické využití látky. Dále by měl poskytovat a žádat aktivní zapojení, zodpovědnost a vést tak studenty k reflexi a následné autoregulaci. Studentovým hlavním úkolem je věnovat počáteční pozornost učiteli a dát mu tak šanci ho zaujmout. Dále by se měl soustředit na své učení skrze reflexi, věnovat zvýšenou pozornost své potřebě zvědavosti, aktivně se zapojovat do diskuze či zkoušet poznatky v praxi. Důležitý je postupný posun k zodpovědnosti za učení, uvědomění si svého zájmu, svých zkušeností a užitečnosti školy. Doporučené metody pro obě strany vzdělávacího procesu se mezi sebou velmi silně prolínají, vzájemně se podněcují a navíc směřují ke společnému cíli, a sice k aktivnímu, konstruujícímu, uvědomovanému, individualizovanému, kumulovanému a autoregulovanému učení, tedy k učení efektivnějšímu, smysluplnému.

Seznam použité literatury

Armstrong, S. a Rayner, S. 2002. Inquiry and style: Research verities and the development of a consensual theory. [autor knihy] S. Armstrong, a další. *Proceedings of the 7th annual ELSIN conference: Learning styles reliability and validity*. Ghent : Academic Press Scientific Publishers, 2002.

Biggs, John B. 1987. Study Proces Questionnaire Manual. [Online] 1987. [Citace: 15. duben 2013.] <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED308200.pdf>.

Bouton, Mark E. 2007. *Learning and behavior: a contemporary synthesis*. Sunderland : Sinauer Associates, Incorporated, 2007.

Brandt, Ron. 1988/1989. On Learning Research: A Conversation with Lauren Resnick. *Educational Leadership*. 1988/1989, Sv. 46, 4. Interview s Lauren Resnick - vyšlo v *Educational Leadership*.

Bruner, J.S., Goodnow, J.J. a Austin, G.A. 1965. *A Study of Thinking*. New York : Wiley, 1965.

Busato, et. al. 1998. Learning styles: A cros-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*. 1998, Sv. 68, stránky 427-441.

Claxton, Charles S. a Murrell, Patricia H. 1987. *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.4. Washington : Association for the Study of Higher Education, 1987. ISBN-0-913317-39-X.

Curry, Lynn. 1983. *An organization of learning styles, theories and constructs*. Montreal : autor neznámý, 1983. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

—. **1990.** *Learning Styles in Secondary Schools: A Review of Instruments and Implications for Their Use*. Madison; : Wisconsin Center for Education Research, 1990.

Čáp, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1993.

Čáp, Jan a Mareš, Jiří. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

De Corte, E. 1996. Instructional Psychology - Overview. [autor knihy] E. De Corte a F. E. Weiner. *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford : Elsevier Science, 1996.

Dittrich, Pavel. 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H+H, 1992.

Duckwallová, J.M., Arnoldová, L. a Hayesová, J. 1991. Approaches to Learning by Undergraduate Students - A Longitudinal Study. *Research in Higher Education*. 1991, Sv. 32, 1, stránky 1-13.

Dunn, R., Dunn, K. a Price, G.E. 1989. *Learning Style Inventory Manual*. Lawrence : Price System Inc., 1989.

Edmunds, R. a Richardson, J.T.E. 2009. Conceptions of learning, approaches to studying and personal development in UK higher education. *British Journal of Educational Psychology*. 2009, Sv. 79, str. 295–309.

Eisner, J.P. a Seligman, M.E. 1996. Self-Related Cognition, Learned Helpness, Learned Optimism and Human Development. [autor knihy] E. De Corte a F.E. Weinert. *International Encyclopedia of Developmental Psychology and Instructional Psychology*. Oxford : Elsevier Science, 1996, stránky 199-202.

Entwistle, N. a Ramsden, P. 1987. Dotazník studijního stylu. [autor sest.] Jiří Mareš. [dotazník]. Nový Bydžov : autor neznámý, 1987.

Fleming, W. 1987. Student Learning Work - Grounds for an In Situ Analysis. *Instructional Sciences*. 1987, Sv. 16, stránky 107-122.

Fontana, David. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

Grecmanová, H., Urbanovská, E. a Novotný, P. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000.

Guild, P. a Garger, S. 1985. *Marching to Different Drummers*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1985. ISBN-0-87120-133-X.

- Hayes, John a Allinson, Christopher W. 1998.** Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organizations. *Human Relations*. 1998, Sv. 51, 7, stránky 847-871. [Online] 1998. [Citace: 24. duben 2013].
<http://search.proquest.com.ezproxy.is.cuni.cz/docview/231468569/fulltextPDF?accountid=15618>
- Helus, Zdeněk. 2010.** Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. [autor knihy] Hana Krykorková a Růžena et. al. Váňová. *Učitel v současné škole*. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.
- Holt, John. 1995.** *Jak se děti učí*. Praha : Agentura Strom, 1995.
- Hrabal, Vladimír a Hrabal, Vladimír ml. 2002.** *Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- Indiana University. 2012.** Human Intelligence: Jean Piaget. [Online] 26. leden 2012. [Citace: 7. duben 2013.] <http://www.indiana.edu/~intell/piaget.shtml>.
- Kasíková, Hana. 2007.** Vyučování a jeho podoby. [autor knihy] Alena Vališová, Hana Kasíková a et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007.
- Kasíková, Hana, Dittrich, Pavel a Valenta, Joseef. 2007.** Individualizace a diferenciacce ve výuce. [autor knihy] A. Vališová a H. Kasíková. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007.
- Katzová, N. 1988.** Individual Learning Style: Israeli Norms and Cross-Cultural Equivalence of Kolb's Learning Style Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1988, Sv. 19, 3, stránky 361-379.
- Keefe, J.W. 1988.** *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston : National Association of Secondary School Principals, 1988.
- Kolb, Alice Y. a Kolb, David A. 2005.** The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1 2005 Technical Specifications. [Online] 2005. [Citace: 15. duben 2013.] <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lstechmanual.pdf>.
- Kolb, D.A. 1984.** *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York : Prentice-Hall, 1984.

Kozhevnikov, Maria. 2007. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. *Psychological Bulletin*. 2007, Sv. 133, 3, stránky 464-481.[Online] 2007. [Citace: 20.duben 2013]

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a9eb9fe2-056f-4c90-af2e-bb93855abc34%40sessionmgr110&vid=2&hid=112>.

Kryrkorková, Hana a Volf, Petr. 2010. Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. [autor knihy] Hana Kryrkorková, Růžena Váňová a et al. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010.

Kryrkorková, Hana, et al. 2008. *Metakognice autoregulace*. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2008.

Lehmannová, Zuzana a al., et. 2010. *Formování globálního řádu: globalizace a global governance*. Praha : Oeconomica, 2010. ISBN 978-80-245-1649-3.

Lund, Nick. 2010. *Intelligence a učení*. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3922-9.

Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

Mareš, Jiří. 1992. Jak chápat styl učení. *Pedagogika*. 1992, Sv. 42, 2, stránky 219-221.

—. **1998.** *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

Mayer, Richard E. 1992. Cognition and Instruction. *Journal of Educational Psychology*. 1992, Sv. 84, 4.

McRobbie, C.L. 1991. Cognitive Styles and Cognitive Structure. *Science Education*. 1991, Sv. 75, 2, stránky 231-242.

Messick, Samuel. 1987. Structural Relationships across Cognition, Personality and Style. [autor knihy] R.E. Snow a M.J. Farr. *Aptitude, learning, and instruction: Vol. III. Cognitive and affective process analysis*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1987.

—. **1994.** The Matter of Style: Manifestations of Personality in Cognition, Learning and Teaching. *Educational psychologist*. 1994, Sv. 29, 3, stránky 121-136. [Online] 1994. [Citace:

18.duben 2013] <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d7403dac-465a-4527-89aa-47ebfd2cb5b7%40sessionmgr110&vid=2&hid=112>.

—. **1984.** The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*. 1984, Sv. 19.

Morris, J. a Meyer, J.H.F. 2003. Variation in the conceptions of learning of physiotherapy students in England and Wales: A longitudinal study. [autor knihy] C. Rust. *Improving student learning theory and practice—10 years on*. Oxford : Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2003, stránky 235-250.

Peterson, Elizabeth R., Rayner, Stephen G. a Armstrong, Steven J. 2009. Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future? *Learning and Individual Differences*. 2009, Sv. 19, stránky 518-523. [Online] 2009. [Citace: 24. duben 2013] http://ac.els-cdn.com.ezproxy.is.cuni.cz/S1041608009000478/1-s2.0-S1041608009000478-main.pdf?_tid=330e28c6-a43d-11e2-976b-00000aab0f6b&acdnat=1365859533_914119a915d39f862d2e115332331734.

Peterson, Joseph. 1922. Intelligence and Learning. *Psychological Review*. 1922, Sv. 29, 5. [Online] 1922. [Citace: 17. duben 2013.] <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c81b1001-ac76-47f5-82b5-09834c0c0244%40sessionmgr104&vid=2&hid=112>

Petrusek, M. 2006. *Společnost pozdní doby*. Praha : SLON, 2006.

Piaget, J. a Inhelderová, B. 1970. *Psychologie dítěte*. Praha : SPN, 1970.

Piaget, Jean. 1963. *The origins of intelligence in children*. New York : W.W. Norton & Company, Inc, 1963.

Pierce, J.M. 2008. *Animal Learning and Cognition: An Introduction*. Hove : Psychology Press, 2008.

Polák, V. 1997. Učení orientované na žáka - podněty pro vyučovací postupy. [autor knihy] I. Jedličková, V. Václavík a D. Vašátková. *Aktuální otázky pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1997, stránky 105-118.

Průcha, Jan, Eliška, Walterová a Mareš, Jiří. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

Reynolds, M. 1997. Learning styles - A critique. *Management Learning*. 1997, Sv. 28, 2, stránky 115 - 133.

Richardson, John, T.E. 2011. Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*. 2011, Sv. 21, 3, stránky 288-293.

Rogers, C.R. 1995. *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. New York : Houghton Mifflin Company, 1995. ISBN 0-395-75531-X.

Saljö, R. 1979. *Learning in the learner's perspective: I. Some common-sense assumptions (Report no. 76)*. Göteborg : University of Göteborg, Institute of Education, 1979.

Shuell, T. J. a Moran, K. A. 1996. Learning Theories - Historical Overview and Trends. [autor knihy] De Corte. E. a Weiner F. E. *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford : Elsevier Science, 1996.

Shuell, T.J. 1992. Designing Instructional Computing Systems for Meaningful Learning. [autor knihy] M. Jones a P.H. Winne. *Adaptive Learning Environments - Foundations and Frontiers*. New York : Springer Verlag, 1992.

Schmeck, R.R. 1988b. Individual Differences and Learning Strategies. [autor knihy] C.E. Weinstein, E.T. Goetz a P.A. Alexander. *Learning and Study Strategies - Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego : Academic Press, 1988b.

—. **1988a.** *Learning Strategies and Learning Styles*. New York : Plenum Press, 1988a.

Simons, P.R. 1997. From Romanticism to Practice in Learning. *Lifelong Learning in Europe*. 1997, Sv. 1, 1, stránky 8 - 15.

Smékal, V. 1996. Tvořivost a škola. [autor knihy] Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno : Paido, 1996.

Smith, Pamela. 2001. Understanding Self-Regulated Learning and Its Implications for Accounting Educators and Researchers. *Issues in Accounting Education*. 2001, Sv. 16, 4, stránky 663-700.

- Sternberg, R.J. a Zhang, L.F. 2001.** Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning. *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah : Erlbaum, 2001.
- Van Rossum, E.J. a Schenk, S.M. 1984.** The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *Journal of Educational Psychology*. 1984, Sv. 54, stránky 73-83.
- Van Rossum, E.J. a Taylor, I.P. 1987.** *The Relationship Between Conceptions of Learning and Good Teaching*. Washington, D.c. : American Educational Research Association, 1987. paper.
- Vermetten, et. al. 1999.** A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*. 1999, Sv. 69, stránky 221-242.
- Vermunt, J.D. 1996.** Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*. 1996, Sv. 31, 1, stránky 25-50.
- Wagnerová, Irena. 2008.** *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha : Grada, 2008. ISBN978-80-247-2361-7.
- Wattkins, D. a Hattie, J. 1985.** A Longitudinal Study of the Approaches to Learning of Australian Tertiary Students. *Human Learning*. 1985, Sv. 4, stránky 127-141.
- Weinstein, C.E. a Mayer, R.E. 1986.** The Teaching of Learning Strategies. [autor knihy] M. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan, 1986.
- Winne, P.H. 1997.** Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*. 1997, Sv. 89, 3, stránky 397-410.

Seznamy

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Metaforické vyjádření posunu v názorech na školní učení a vyučování.....	4
Tabulka 2 - Porovnání kognitivních stylů a stylů učení	14
Tabulka 3 – Pozitivní proměnné v dotazníku studijního stylu	31
Tabulka 4 - Negativní proměnné v dotazníku studijního stylu.....	31
Tabulka 5 - Škály pro vyhodnocení - pozitivní studijní styl.....	32
Tabulka 6 - Škály pro vyhodnocení - negativní studijní styl.....	33
Tabulka 7 - Pozitivní studijní styly na SŠ.....	34
Tabulka 8 - Negativní studijní styly na SŠ	34
Tabulka 9 - Srovnání jednotlivých typů škol - pozitivní studijní styly	37
Tabulka 10 - Srovnání jednotlivých typů škol - negativní studijní styl.....	39

Seznam grafů

Graf 1 - Vysoce negativní hodnoty - pozitivní styly	38
Graf 2 - Vysoce pozitivní hodnoty - pozitivní styly	38
Graf 3 - Vysoce pozitivní hodnoty - negativní studijní styly	40
Graf 4 - Vysoce negativní hodnoty - negativní studijní styly.....	40

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení	17
---	----

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník studijního stylu (Entwistle, Ramsden)	58
Příloha č. 2 – Vyhodnocovací arch k Dotazníku studijního stylu	60

DOTAZNÍK STUDIJNÍHO STYLU

(Entwistle — Ramsden)

Pokud se chcete o sobě něco dozvědět, zodpovězte, prosím, na jednotlivé otázky podle pravdy – nedělejte se ani lepší ani horší. Při vyplňování dotazníku se s nikým neradíte, odpovídejte jen za sebe.

Návod na posuzování:

Vyplňování dotazníku zabere nejvýše 15 minut. Všechny otázky musejí být vyplněny, žádnou nemůžete přeskočit.

Každá položka popisuje určitý způsob učení. Pozorně si přečtěte její text a zvolte tu odpověď, která je **nejvýstřednější pro váš způsob učení**. Zvolenou odpověď zakroužkujte. Na jedno tvrzení můžete reagovat jen jednou odpovědí, nelze zakroužkovat dvě. Pokud se spletete, přeškrtněte chybnou odpověď a zakroužkujte správnou.

Odpověď má číselnou podobu a vyjadřuje škálu názorů od naprostého souhlasu (číslíce 4) po naprostý nesouhlas (číslíce 0). Pokud se výjimečně nedá na něco odpovědět nebo se nemůžete definitivně rozhodnout, zakroužkujte číslíce 2.

Příklad:

Během školního roku věnuji mnoho času zábavě a sportu.

naprosto souhlasím	4
částečně souhlasím	3
nelze odpovědět	2
spíš nesouhlasím	1
naprosto nesouhlasím	0

38. Baví mě promýšlení věcí, a tak si někdy pohrávám s myšlenkami, které mě napadají nad tím, co právě studuji. 4 3 2 1 0
39. Když v úvodu zkoušení něco zkazím, hned zpanikařím. 4 3 2 1 0
40. Když řeším nějaký problém, nedáří se mi „přehodit výhybku“ a začít s něčím úplně jiným. Raději dotáhnou jednu věc do konce a pak začnu s něčím jiným. 4 3 2 1 0
41. Při studiu se snažím abych si vybavil, na co se při zkoušení jednotlivých témat kladl největší důraz. Pomáhá mi to rozhodnout, na co se mám při opakování soustředit. 4 3 2 1 0
42. To, že studuji na této škole, byla spíše shoda okolností. Sám jsem o to nijak neusiloval. 4 3 2 1 0
43. Při řešení úkolů dávám přednost vyzkoušeným postupům, než abych riskoval jiná řešení. 4 3 2 1 0
44. Často mám obavy, jestli budu stačit na nároky tohoto (dalšího) ročníku. 4 3 2 1 0
45. Během školního roku věnuji hodně času zábavě a sportu. 4 3 2 1 0



Nyní máte dotazník vyplněný. Překontrolujte si, prosím, zda jste skutečně vyplnili(a) všechny položky. Pokud ano, přepište na další list body, které jste udělili(a) u daných položek, pomůžete nám při vyhodnocení dotazníku.

Děkujeme.

20. Dost často mně vytýkají, že při výuce mluvím nebo píši o vě- 4 3 2 1 0
cech, které nejsou pro daný problém podstatné.
21. Pokud to jde, snažím se dělat svoji práci lépe než moji spo- 4 3 2 1 0
lužáci.
22. Když se večer začínám učit, jde mi všechno pomaleji. 4 3 2 1 0
23. Když čtu nějaký odborný text, obvykle se zamýšlím nad jedno- 4 3 2 1 0
tlivými důkazy, abych zjistil, jestli uváděné závěry jsou skuteč-
ně pravdivé.
24. Mám rád takové přednášky, jejichž učivo je naprosto jasně 4 3 2 1 0
strukturováno a velmi dobře uspořádáno.
25. I když si pamatuji údaje a detaily, dělám mi potíže spojit je 4 3 2 1 0
dohromady v ucelený systém.
26. Člověk se nemůže stejně intenzivně věnovat všemu, a proto 4 3 2 1 0
dávám při studiu přednost předmetům spíše podle budoucí už-
tečnosti než podle zajímavosti.
27. Když se někdy zamýšlím nad svým dosavadním studiem, na- 4 3 2 1 0
padá mě, proč jsem si vybral právě tento obor a ne něco jiného.
28. Při „zmapování“ nové partie učiva mi pomáhá, když si udělám 4 3 2 1 0
představu o tom, jak jednotlivé myšlenky do sebe zapadají.
29. Často se přistihnu, že čtu odborný text, aniž bych se snažil 4 3 2 1 0
mu porozumět.
30. Učitelé mě nabádají, abych se nebál daleko víc využívat vlast- 4 3 2 1 0
ních myšlenek.
31. Snažím se promyslet, jak dlouho mně asi bude trvat každá 4 3 2 1 0
část úkolu, abych mohl všechno, co máme uloženo, stihnout
ve stanovené době.
32. Přípouštím, že je mi daleko blíží trávit volný čas zábavou, 4 3 2 1 0
než sedět nad učením.
33. Snažím se hledat vztahy mezi různými partii učiva všude 4 3 2 1 0
tam, kde je to možné.
34. Když neodevzdám práci ve stanoveném termínu, prožívám pak 4 3 2 1 0
úzkost a napětí.
35. Mám-li zpracovat určitý téma nebo řešit nějaký problém, roz- 4 3 2 1 0
dělím si celý úkol na několik částí a řeším ho postupně.
36. Snažím se ze všech sil, abych získal lepší známky než moji 4 3 2 1 0
spolužáci.
37. Zajímají mne lidé, a proto dost času věnuji tomu, abych víc 4 3 2 1 0
poznal své spolužáky.

1. Soustředuji se hlavně na ty problémy, které přímo souvisí 4 3 2 1 0
se zaměřením, jemuž se chci po studiu věnovat.
2. Nedokážu si dobře zorganizovat čas ke studiu. 4 3 2 1 0
3. Obvykle se snažím, abych plně pochopil význam toho, co máme 4 3 2 1 0
předepsáno k nastudování.
4. I když mám o učivu celkový přehled, moje znalosti konkrétních 4 3 2 1 0
detailů bývají slabé.
5. Při úlohách, které vyžadují, aby se člověk volně vyládal k ur- 4 3 2 1 0
čitému tématu, mám raději, když mi přesně řeknou, co se vlast-
ně ode mne očekává.
6. Záleží mi na tom, abych ve všech předmětech dopadl co nej- 4 3 2 1 0
lépe.
7. Večer se mi studuje špatně, protože mě stále něco ruší. 4 3 2 1 0
8. Zjišťuji, že to, co se mi předkládá ke studiu, je zajímavé, občas 4 3 2 1 0
až strhující.
9. Mám pocit nejistoty, když musím odpovídat před spolužáky 4 3 2 1 0
nebo veřejně debatovat.
10. Všiml jsem si, že si učivo nejlépe pamatuji tehdy, když si vši- 4 3 2 1 0
mám prosředí, v jakém nám jej učitel prezentuje.
11. Když zpracovávám zadání úkol, snažím se přesně vystihnout, 4 3 2 1 0
co po nás různí učitelé chtějí.
12. Často mne napadá, jestli to, co na nás různí učitelé chtějí, 4 3 2 1 0
je vůbec k něčemu dobré.
13. Když se pouštím do nové partie učiva, často si říkám, co mi 4 3 2 1 0
nově získané informace přinesou, na které otázky najdu odpověď.
14. Při učení se snažím zapamatovat si většinu učiva, které jsme 4 3 2 1 0
dostali k nastudování.
15. Mám pocit, že někdy dělám unáhlené závěry, aniž jsem se pře- 4 3 2 1 0
svědčil o potřebných detailech.
16. Učím se hlavně proto, abych měl větší šanci dostat se po ško- 4 3 2 1 0
le k zajímavé práci.
17. Můj zvyk odkládat věci na pozdější dobu způsobuje, že mívám 4 3 2 1 0
na konci roku nejednou moc práce.
18. Dost volného času trávím tím, že hledám, co bych se ještě 4 3 2 1 0
dozvěděl o zajímavých tématech, o nichž se ve škole mluvilo.
19. Obvyklejím nemám čas přemýšlet o důsledcích toho, co jsem 4 3 2 1 0
nastudoval.

Příloha č. 2 – Vyhodnocovací arch k Dotazníku studijního stylu

Vyhodnocení dotazníku stylu učení (Entwistle - Ramsden):			
1. + Orientace na výkon:	č. p. 1-6-11-16-21-26-31-36-41	suma	pásmo
			21-30
Strateg. přístup:	č. p. 11-31-41		8-12
Snaha po úspěchu:	č. p. 6-21-38		7-11
Profes. motivace:	č. p. 1-16-26		4-10
2. + Význam a smysl:	č. p. 3-8-13-18-23-28-33-38	suma	
			17-27
Učení do hloubky:	č. p. 3-13-23-28-33		11-18
Vnitřní motivace:	č. p. 8-18-38		5-9
3. + Systematičnost:	č. p. 35-40-43	suma	
			5-9
4. - Orientace na repre. učiva:	č. p. 5-9-14-19-24-29-34-39-44	suma	
			19-29
Povrchní přístup:	č. p. 5-14-19-24-29		12-18
Vyhnutí neúspěchu:	č. p. 9-34-39-44		6-13
5. - Mimoškol. orient.:	č. p. 2-7-12-17-22-27-32-37-42-45	suma	
			12-23
Negat. motivace:	č. p. 12-27-42		1-6
Nesyst. přístup:	č. p. 2-7-17-22		3-10
Potř. soc. styku:	č. p. 32-37-45		5-10
6. - Negat. tendence v U:	č. p. 4-10-15-20-25-30	suma	
			7-15
lehkomysl. přístup:	č. p. 4-15-20		3-8
absence nadhledu:	č. p. 10-25-30		3-8